

MUTLULUK VE İYİ OLUŞ DERGİSİ **(JHWB)** THE JOURNAL OF HAPPINESS AND WELL-BEING



CİLT/VOLUME: 11 • SAYI/NUMBER: 18 • MART/MARCH 2025



The Journal of
**Happiness and
Well-Being**

MUTLULUK VE İYİ OLUŞ DERGİSİ (JHWP) THE JOURNAL OF HAPPINESS AND WELL-BEING

ISSN: 2822-4523 • e-ISSN: 2147-561X

SAHİBİ / OWNER

Üsküdar Üniversitesi Adına
A. Furkan TARHAN
Üsküdar Üniversitesi Mütevelli Heyeti Başkanı
Chairman of the Board of Trustees, Üsküdar University

EDİTÖR / EDITOR

Prof. Dr. Nevzat TARHAN
Üsküdar Üniversitesi Kurucu Rektörü, Yönetim Üst Kurulu Başkanı
President, Üsküdar University

SORUMLU YAZI İŞLERİ MÜDÜRÜ / EXECUTIVE EDITOR

Dr. Öğr. Üyesi Fatma TURAN
Üsküdar Üniversitesi İTBF, Psikoloji Bölümü (Türkçe)
Faculty of Humanities and Social Sciences, Department of Psychology (Turkish), Uskudar University

YAYINCI / PUBLISHER

Üsküdar Üniversitesi

SEKRETERYA / SECRETERIAL

Arş. Gör. Betül ÇELEBİ DAĞ
Üsküdar Üniversitesi İTBF, Psikoloji Bölümü (Türkçe)
Faculty of Humanities and Social Sciences, Department of Psychology (Turkish), Uskudar University

GRAFİK TASARIM / GRAPHIC & DESIGN

Esra ULUTAŞ

YAZIŞMA ADRESİ / CORRESPONDENCE ADDRESS

Üsküdar Üniversitesi İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi
T.C. Üsküdar Üniversitesi Güney Yerleşke E-Blok
Altunizade Mh. Mahir İz Cd. No:23 34674 Üsküdar / İstanbul / Türkiye
Tel: 216 400 22 22 – Dâhili: 4007
E-posta: jhwb@uskudar.edu.tr
Web adresi: <https://jhwbjournal.com>

YAYIN TÜRÜ / PUBLICATION TYPE

Yaygın Süreli / Periodical

BASKI/ PRINTED BY

BUTİK AJANS İstiklal Mahallesi Kızılay Sokak No:24 Ümraniye/İstanbul

Dergide yer alan yazılardan ve aktarılan görüşlerden yazarlar sorumludur.
Authors bear responsibility for the content of their published articles.

Yayın dili Türkçe ve İngilizcedir.

The publication languages of the journal are Turkish and English.

Mart ve Eylül aylarında, yılda iki sayı olarak yayımlanan uluslararası,
hakemli, açık erişimli ve bilimsel bir dergidir.

*This is a scholarly, international, peer-reviewed and open-access journal
published biannually in March and September.*



The Journal of
**Happiness and
Well-Being**

MUTLULUK VE İYİ OLUŞ DERGİSİ (JHWP) THE JOURNAL OF HAPPINESS AND WELL-BEING

DERGİ YAYIN KURULU / EDITORIAL BOARD

SORUMLU YAZI İŞLERİ MÜDÜRÜ / EXECUTIVE EDITOR

Dr. Öğr. Üyesi Fatma TURAN
Üsküdar Üniversitesi İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, İstanbul, Türkiye

YAYIN KURULU ÜYELERİ / EDITORIAL BOARD

Prof. Dr. Deniz Ülke ARIBOĞAN
Üsküdar Üniversitesi İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, İstanbul, Türkiye
Faculty of Humanities and Social Sciences, Uskudar University, Istanbul, Türkiye

Prof. Dr. İbrahim ÖZDEMİR
Üsküdar Üniversitesi İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, İstanbul, Türkiye
Faculty of Humanities and Social Sciences, Uskudar University, Istanbul, Türkiye

Dr. Tayyab RASHİD
University of Toronto, Toronto, Canada

Dr. Louise LAMBERT
Canadian University of Dubai, Dubai

Dr. Polona Gradišek
University of Ljubljana, Slovenia

Prof. Dr. Sırrı AKBABA
Üsküdar Üniversitesi İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, İstanbul, Türkiye
Faculty of Humanities and Social Sciences, Uskudar University, Istanbul, Türkiye

Prof. Dr. Cumhur TAŞ
Üsküdar Üniversitesi İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, İstanbul, Türkiye
Faculty of Humanities and Social Sciences, Uskudar University, Istanbul, Türkiye

Prof. Dr. İbrahim ŞENAY
Üsküdar Üniversitesi İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, İstanbul, Türkiye
Faculty of Humanities and Social Sciences, Uskudar University, Istanbul, Türkiye

Prof. Dr. Zümra ATALAY
Mef Üniversitesi, İstanbul, Türkiye
Mef University, Istanbul, Türkiye

Prof. Dr. Sevinç Serpil AYTAÇ
Fenerbahçe Üniversitesi, İstanbul, Türkiye
Fenerbahçe University, Istanbul, Türkiye

Prof. Dr. Ahmet Ragıp ÖZPOLAT
Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Erzincan, Türkiye
Erzincan Binali Yıldırım University, Erzincan, Türkiye

YARDIMCI EDITÖRLER/ ASSISTANT EDITORS

Dr. Öğr. Üyesi Fatma TURAN
Üsküdar Üniversitesi İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, İstanbul, Türkiye
Faculty of Humanities and Social Sciences, Uskudar University, Istanbul, Türkiye

Doç. Dr. Asil ÖZDOĞRU
Marmara Üniversitesi İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, İstanbul, Türkiye
Faculty of Humanities and Social Sciences, Marmara University, Istanbul, Türkiye



DERGİ BİLİM DANIŞMA KURULU / SCIENCE ADVISORY BOARD

- Prof. Dr. Hıdır İlyas GÖZ, Üsküdar Üniversitesi, Türkiye / *Uskudar University, Türkiye*
Prof. Dr. Gökben HIZLI SAYAR, Üsküdar Üniversitesi, Türkiye / *Uskudar University, Türkiye*
Prof. Dr. Ruut VEENHOVEN, Erasmus University, Netherlands
Prof. Dr. Richard M. RYAN, University of Rochester, USA
Prof. Dr. Ahmed ABDEL-KHALEK, Alexandria University, Egypt
Prof. Dr. Ann MACASKILL, Sheffield Hallam University, UK
Prof. Dr. Ayşe Esra ASLAN, İstanbul Üniversitesi, Türkiye / *Istanbul University, Türkiye*
Prof. Dr. Habib TILIOUINE, University of Oran, Algeria
Prof. Dr. İbrahim YILDIRIM, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye / *Hacettepe University, Türkiye*
Prof. Dr. James PAWELSKI, University of Pennsylvania, USA
Prof. Dr. Erol GÖKA, Türkiye
Prof. Dr. Mehmet Engin DENİZ, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye / *Yıldız Teknik University, Türkiye*
Prof. Dr. Nilüfer VOLTAN ACAR, TED Üniversitesi, Türkiye / *TED University, Türkiye*
Prof. Dr. Paul WONG, Trinity Western University, Canada
Prof. Dr. Sefa BULUT, İbn Haldun Üniversitesi, Türkiye / *İbn Haldun University, Türkiye*
Prof. Dr. Seher BALCI ÇELİK, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Türkiye / *Ondokuz Mayıs University, Türkiye*
Prof. Dr. Sergiu BALTATESCU, University of Oradea, Romania
Prof. Dr. Şeyda TÜRK, Acıbadem Üniversitesi, Türkiye / *Acıbadem University, Türkiye*
Prof. Dr. Willibald RUCH, Universität Zürich, Switzerland
Prof. Dr. Müge YILMAZ, Gümüşhane Üniversitesi, Türkiye / *Gümüşhane University, Türkiye*
Prof. Dr. Ebru TANSEL, Near East University, KKTC
Prof. Dr. İlhan YALÇIN, Ankara Üniversitesi, Türkiye / *Ankara University, Türkiye*
Prof. Dr. Mehmet KANDEMİR, Kırıkkale Üniversitesi, Türkiye / *Kırıkkale University, Türkiye*
Prof. Dr. Özlem KARAIRMAK, Bahçeşehir Üniversitesi, Türkiye / *Bahçeşehir University, Türkiye*
Prof. Dr. Şerife IŞIK, Gazi Üniversitesi, Türkiye / *Gazi University, Türkiye*
Prof. Dr. Tahsin İLHAN, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Türkiye / *Gaziosmanpaşa University, Türkiye*
Prof. Dr. Tark TOTAN, Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye / *Adnan Menderes University, Türkiye*
Prof. Dr. Ebru TAYSI, Süleyman Demirel Üniversitesi, Türkiye / *Süleyman Demirel University, Türkiye*
Prof. Dr. Esin ACAR, Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye / *Adnan Menderes University, Türkiye*
Prof. Dr. Rahşan ÇETİNKAYA, Uludağ Üniversitesi, Türkiye / *Uludağ University, Türkiye*
Prof. Dr. Paul JOSE, Victoria University of Wellington, New Zealand
Assoc. Prof. Dr. Alena SLEZACKOVA, Masaryk University, Czech Republic
Assoc. Prof. Dr. Andrea OWENS-FIFIELD, Quincy University, USA
Assoc. Prof. Dr. Chiara RUINI, Università di Bologna, Italia
Doç. Dr. Aylin TUTGUN ÜNAL, Üsküdar Üniversitesi, Türkiye / *Uskudar University, Türkiye*
Doç. Dr. Çiğdem YAVUZ GÜLER, Fatih Sultan Mehmet Üniversitesi, Türkiye / *Fatih Sultan Mehmet University, Türkiye*
Doç. Dr. Tuğba SARI, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye / *Akdeniz University, Türkiye*
Assoc. Prof. Dr. David BARTRAM, University of Leicester, UK
Doç. Dr. Meliha TUZGÖL DOST, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye / *Hacettepe University, Türkiye*
Assoc. Prof. Dr. Jennifer LYKE, Richard Stockton College of New Jersey, USA
Assoc. Prof. Dr. Nooraini OTHMAN, Universiti Teknologi, Malaysia



The Journal of
**Happiness and
Well-Being**

MUTLULUK VE İYİ OLUŞ DERGİSİ (JHWP) THE JOURNAL OF HAPPINESS AND WELL-BEING

DERGİ BİLİM DANIŞMA KURULU / SCIENCE ADVISORY BOARD

Doç. Dr. Bekir Fatih MERAL, Sakarya Üniversitesi, Türkiye/ *Sakarya University, Türkiye*

Doç. Dr. Aslı BUGAY SÖKMEZ, ODTÜ Kuzey Kıbrıs Kampüsü, KKTC

Doç. Dr. Didem AYDOĞAN, Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye/ *Adnan Menderes University, Türkiye*

Doç. Dr. Fikret GÜLAÇTI, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Türkiye/ *Erzincan Binali Yıldırım University, Türkiye*

Doç. Dr. İrem ÖZTEKE KOZAN, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye/ *Necmettin Erbakan University, Türkiye*

Doç. Dr. Mehmet PALANCI, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Türkiye/ *Karadeniz Teknik University, Türkiye*

Doç. Dr. Müge AKBAĞ, Marmara Üniversitesi, Türkiye/ *Marmara University, Türkiye*

Assoc. Prof. Dr. Ramin ALİYEV, Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Türkiye/ *Hasan Kalyoncu University, Türkiye*

Doç. Dr. Seda BAYRAKTAR, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye/ *Akdeniz University, Türkiye*

Assist. Prof. Dr. Aaron JARDEN, Auckland University of Technology, Australia

Dr. Öğr. Üyesi Bircan ERGÜN BAŞAK, Anadolu Üniversitesi, Türkiye/ *Anadolu University, Türkiye*

Dr. Öğr. Üyesi Merve ÇEBİ, Üsküdar Üniversitesi, Türkiye/ *Uskudar University, Türkiye*

Dr. Öğr. Üyesi Hazal AYAS, Üsküdar Üniversitesi, Türkiye/ *Uskudar University, Türkiye*

Dr. Öğr. Üyesi Yıldız BURKOVİK, Üsküdar Üniversitesi, Türkiye/ *Uskudar University, Türkiye*

Dr. Öğr. Üyesi Meltem NARTER, Üsküdar Üniversitesi, Türkiye/ *Uskudar University, Türkiye*

Dr. Öğr. Üyesi Mert AKCANBAŞ, Üsküdar Üniversitesi, Türkiye/ *Uskudar University, Türkiye*

Dr. Öğr. Üyesi Aslı Zeynep BAŞABAK BHAİS, Üsküdar Üniversitesi, Türkiye/ *Uskudar University, Türkiye*

Dr. Öğr. Üyesi Ayşe ÖZÇETİN, Üsküdar Üniversitesi, Türkiye/ *Uskudar University, Türkiye*

Dr. Öğr. Üyesi Zeynep GÜMÜŞ DEMİR, Üsküdar Üniversitesi, Türkiye/ *Uskudar University, Türkiye*

Dr. Öğr. Üyesi Remziye KESKİN, Üsküdar Üniversitesi, Türkiye/ *Uskudar University, Türkiye*

Assist. Prof. Dr. Fatima KAMRAN, University of Punjab, Pakistan

Dr. Öğr. Üyesi Gülşen ÖZTÜRK VARLIKLI, Pozitif Psikoterapi Enstitüsü, Türkiye/ *Positive Psychotherapy Institute, Türkiye*

Dr. Öğr. Üyesi Rukiye HAYRAN, Pozitif Psikoterapi Enstitüsü, Türkiye/ *Positive Psychotherapy Institute, Türkiye*

Assist. Prof. Dr. Rukiye ŞAHİN, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Türkiye/ *Gaziosmanpaşa University, Türkiye*

Assist. Prof. Dr. Teresa Freire, University of Minho, Portugal

Dr. Fredrike Bannink, Clinical Psychologist, Netherlands

Dr. Joan D. Williams, Counselor Educator, USA

Dr. Michael Galea, University of Malta, MALTA

Dr. Wes Wingett, Private Psychotherapist, USA



2024 YILI HAKEMLERİ / REFEREES OF THE YEAR 2024
MART / MARCH

Prof. Dr. İbrahim ŞENAY
Doç.Dr. Durmuş ÜMMET
Doç. Dr. Levent YAYCI
Doç. Dr. Tuğba YILMAZ
Dr. Öğr. Üyesi Ayşe Sena SEZGİN
Dr. Öğr. Üyesi Gülçin KARADENİZ
Dr. Öğr. Üyesi Gülşah BALABAN
Dr. Öğr. Üyesi Mert AKCANBAŞ
Dr. Öğr. Üyesi Rahşan Ezgi DÖNMEZER
Dr. Öğr. Üyesi Sinan OKUR
Dr. Öğr. Üyesi Şeydanur TEZCAN ÖZER
Dr. Öğr. Üyesi Yasemin KUŞ
Dr. Uzm.Klinik Psk. Kudret EREN YAVUZ
Dr. Uzm. Klinik Psikolog Vahide ULUSOY GÖKÇEK

2024 YILI HAKEMLERİ / REFEREES OF THE YEAR 2024
EYLÜL / SEPTEMBER

Prof. Dr. Sırrı AKBABA
Dr. Öğr. Üyesi Hazal AYAS
Prof. Dr. Ahmet Ragıp ÖZPOLAT
Doç. Dr. Aynur KARABACAK ÇELİK
Prof. Dr. Gül ERYILMAZ
Dr. Öğr. Üyesi Feyza TOPÇU
Dr.Öğr. Üyesi Elif KURTULUŞ ANARAT
Dr. Öğr. Üyesi Kader BAHAYI
Dr. Öğr. Üyesi Yıldız BURKOVİK
Dr. Öğr. Üyesi Zeynep GÜMÜŞ DEMİR
Dr. Öğr. Üyesi Aslı Zeynep BAŞABAK BHAIS
Dr. Öğr. Üyesi Cumhuri AVCIL
Dr. Öğr. Üyesi Kerem ÇETİNKAYA
Öğr. Gör. Dr. Merve YÜKSEL
Öğr. Üyesi Abdurrahman KENDİRCİ
Dr. Öğr. Üyesi Volkan DEMİR
Dr. Öğr. Üyesi Müne AKTAY
Dr. Öğr. Üyesi Gülşen TOPAL ÖZGEN
Doç. Dr. Çiğdem YAVUZ GÜLER



İÇİNDEKİLER / TABLE OF CONTENTS

Araştırma Makaleleri / Research Articles

Takım Spor ve Bireysel Spor Yapan Profesyonellerin Duygu Tanıma, Yeme Tutumu ve DİS/DAS Farklılıklarının İncelenmesi

Investigation of Emotion Recognition, Eating Attitudes, and DIS/DAS Differences in Professionals Engaged in Team and Individual Sports

Şevin ÇOĞAÇ, Yelda İBADİ, Barış METİN 4

Diğer Özgün veya Derleme Makale ve Yazılar / Other Types of Articles and Essays

Öğretmenlerin İş Stresi ve Özel Yaşam Dengesi Yakın İlişkiler Bağlamında Bir Odak Grup Görüşmesi

Teachers' Job Stress and Work-Life Balance: A Focus Group Discussion on Intimate Relationships

Sevda KISRIK, Ramazan AYDIN 20

Türk Kültüründe Psikolojik Dayanıklılık: Zorluklar Karşısında Güç Veren Kaynakların İncelenmesi

Investigating Psychological Resilience in Turkey: An Examination of Strength-Building Resources Amidst Adversity

Feyza TOPÇU, Beyza ASLAN 31

Ergenlik Döneminde Duygusal Zekâ Gelişimi ile Zorbalık Davranışı Arasındaki İlişki: Bir Gözden Geçirme

The Relationship Between Emotional Intelligence Development and Bullying Behavior During Adolescence: A Review

Sinem KAYA ÖZÇELİK 40

Unlocking Potential: How Mindfulness Interventions Transform Learners' Self-Regulation – A Literature Review

Potansiyelin Keşfi: Farkındalık Müdahalelerinin Öğrencilerin Öz Düzenleme Becerilerine Etkisi – Bir Literatür İncelemesi

Dr. Tuğçe KILIÇ 56

EDİTÖRDEN

POZİTİF PSİKOLOJİ 2.0 VEYA HUZUR VE AFİYET KAVRAMLARI

Afiyet kelimesi etimolojik olarak sadece iyilik hali anlamına gelmeyen bir kelime olarak bizim kültürümüzde ve medeniyet coğrafyamızda yerleşik olarak kullanılır. Fiil kökü: **A-F-Y** yani “iyileşmek”, “zarardan kurtulmak”, “afiyet bulmak” anlamındadır. Bu anlamda İngilizce karşılığı olarak “wellbeing” kısmen karşılamaaktadır.

Huzur kelimesi ise hazır bulunmak kökünden gelmektedir. “Huzur” kelimesi hazır olma fiilinden türemiştir ve asıl anlamı bir yerde, özellikle önemli bir işe hazır olmak, önemli karar öncesi huzurda olmak, önemli kişi ve durumla aynı mekânda bulunmak anlamına gelir. İngilizcede en yakın karşılığı “peace, calmness, readiness” kelimesi bu anlamı tam karşılamamaktadır.

Pozitif Psikoloji 2.0 (İkinci Dalga) neden ortaya çıktı?

Klasik pozitif psikoloji (1.0), insan potansiyelini, güçlü yönleri ve mutluluğu merkeze alması hep eleştiri konusu oldu. “Sadece olumlu duygulara odaklanmak hayatın gerçekliğini yansıtmaz.” Bu görüş pozitif psikoterapi için de önem taşıyordu. Özellikle “nörobilim temelli” yaklaştığımızda, insan doğası hem iyi hem de kötü olma potansiyeline sahiptir; bu nedenle, bencil ve yıkıcı içgüdülerin yani içimizdeki “kötü parça”nın özdenetimi gereklidir. DMN (Default Mode Network) anlamlandırma, olaylar karşısında pozisyon alma ve hazır olma nöral ağıdır. Bu network zihin teorisi ve duygusal ayna nöronlarla çalışır.

Anlam, olumsuzluklara ve ölüm, yalnızlık, özgürlük arayışı gibi varoluşsal kaygılara karşı en iyi korumayı sağlar. Erdemli olmayı iyi yaşamına ulaşmak ve geleceğe hazır olmak için gerekli görür.

Pozitif Psikoloji 2.0, mutluluğu bir hedef olarak değil, **anamlı, dengeli ve dirençli bir yaşamın sonucu** olarak görür. İnsan olmanın kaçınılmaz parçası olan **acı, belirsizlik ve kırılganlık** bu yaklaşıma göre bastırılması gereken değil, “geliştiren travmalar” olarak görülür. Bunlar **büyüme fırsatına dönüştürülebilecek** deneyimlerdir.

Tıpkı fiziksel sağlığın yalnızca bakteri ve virüslerle enfekte olmuş bir ortamda yaşadığımız gerçeğinin kabul edilmesiyle

sürdürülebileceğine benzetir. Olumlu zihinsel sağlığı ve optimum insan işlevini teşvik etmek, insan varoluşunun kaçınılmaz karanlık ve kötücül tarafını yönetmeyi vurgular.

Paul T. P. Wong’un “PURE” Modeli

Bu modelde, hayatın **acıları ve güzellikleri birlikte** değerlendirilir. Pozitif Psikoloji 2.0’ın özünde **anlam** (meaning) kavramı yatar. Wong’un geliştirdiği **PURE** modeli şu 4 boyutu kapsar:

1. **P - Purpose (Amaç)**
2. **U - Understanding (Anlama)**
3. **R - Responsible Action (Sorumluluk)**
4. **E - Enjoyment/Evaluation (Keyif ve Değerlendirme).**

Özetle Wong bu model ile yerinde bir kavramsallaştırma yapmıştır.

Davranışsal Entropi veya Olumlu Olumsuz Diyalektiği

Bilindiği gibi Entropi Termodinamiğin 2. Yasasıdır. Enerji kendi haline bırakılırsa düzenden düzensizliğe doğru gider. Soğuk yoktur ısının olmaması vardır. Karanlık yoktur ışığın olmaması vardır. Kötü davranış yoktur iyi davranışların olmaması vardır. O halde Entropinin yükselmesini önlemek için iyi doğru ve güzeli artırmak gerekir.

İkinci dalga Pozitif Psikolojinin de yapmaya çalıştığı budur. Olumlu ve olumsuz; duygu, düşünce ve davranışların diyalektiğini kabul eder. Sadece umut, şükran, neşeye odaklanmaz.

Mutluluğu renkli bir gölge gibi görür hedefe almaz “Nasıl anlamlı ve dayanıklı yaşarım?” 1 hedefe alır, mutluluğun kendiliğinden geleceğini savunur.

Zorluklardan kaçınma yerine acıların, travmaların, musibetlerin büyümenin bir parçası olduğunu kabul eder.

Yaşamın amacına haz (hedonik) mutluluk yerine Aristoteles’in de vurguladığı “Ödönanik” yani anlam mutluluğunu koyar. İlave olarak ta yaşamın bütünlük ve denge olduğu sunar.

Kadim kültürümüzdeki sağlık, afiyet ve huzur kavramların bilimsel sağlamlıkla açıklanmasını bizim için büyük şans ve fırsat olarak değerlendirmeliyiz.

Prof. Dr. Nevzat TARHAN

FROM THE EDITOR

POSITIVE PSYCHOLOGY 2.0 OR THE CONCEPTS OF HUZUR AND AFIYET

The word *afiyet* is a culturally embedded concept in our tradition and civilizational geography. Etymologically, it does not solely signify a state of wellness. Its root 'A-F-Y' means "to recover," "to be saved from harm," or "to regain health." In this context, the English term "wellbeing" only partially conveys its full meaning.

The word *huzur*, on the other hand, originates from a root that implies presence or readiness. Derived from the verb meaning "to be present," its deeper meaning conveys being in a space, that is, especially in readiness for an important task or in the presence of a significant person or event. Although English words such as "peace," "calmness," or "readiness" come close in meaning, they fall short of expressing the full cultural and contextual richness of the term.

Why Did Positive Psychology 2.0 (The Second Wave) Emerge?

Classic Positive Psychology (1.0), with its focus on human potential, strengths, and happiness, was often criticized for an overly optimistic view. The critique is that "Focusing solely on positive emotions does not reflect the reality of life." This perspective is especially relevant in the context of positive psychotherapy.

From a "neuroscience-based" standpoint, human nature contains both the potential for good and for harm. Hence, the self-regulation of destructive impulses, that is, the "dark side" within us, is essential. The Default Mode Network (DMN) is the neural network involved in meaning-making, situational positioning, and preparedness. It operates in conjunction with the theory of mind and emotional mirror neurons.

Meaning provides the best protection against adversity and existential anxieties such as death, loneliness, and the search for freedom. It is seen as essential for leading a virtuous life and for preparing for the future.

Positive Psychology 2.0 views happiness not as a goal, but as the result of a **meaningful, balanced, and resilient life. Pain, uncertainty, and vulnerability**, that is, inevitable aspects of being human, are not seen as forces to be suppressed but as "growth-promoting traumas." These experiences are reframed as **opportunities for transformation**.

This is analogous to physical health being maintained not by denying the existence of bacteria and viruses, but by acknowledging and dealing with them. Similarly, promoting mental well-being and optimal human functioning

requires acknowledging and managing the inevitable dark and destructive dimensions of human existence.

Paul T. P. Wong's "PURE" Model

In this model, life's aspects related to **pain and beauty** are considered together. At the core of Positive Psychology 2.0 lies the concept of meaning. Wong's **PURE** model includes the following four dimensions:

1. **P - Purpose**
2. **U - Understanding**
3. **R - Responsible Action**
4. **E - Enjoyment/Evaluation**

In summary, Wong has offered a sound conceptualization with this model.

Behavioral Entropy or the Dialectic of the Positive and the Negative

As is well known, entropy is the Second Law of Thermodynamics: if left alone, energy tends to move from order to disorder. There is no such thing as "cold"; rather, it is the absence of heat. There is no darkness, only the absence of light. There is no evil behavior per se, only the absence of good behavior. Therefore, to prevent entropy from increasing, one must enhance the good, the true, and the beautiful.

This is precisely what the second wave of Positive Psychology aims to do. It accepts the dialectic of positive and negative emotions, thoughts, and behaviors. It does not focus solely on hope, gratitude, or joy.

It views happiness not as a target but as a colorful shadow that follows a life lived with meaning and resilience. Rather than asking, "How can I be happy?" it asks, "How can I live a meaningful and resilient life?"—with the belief that happiness will naturally follow.

Instead of avoiding suffering, it embraces pain, trauma, and hardship as parts of growth.

It replaces hedonistic happiness (pleasure-driven) with eudaimonic happiness, as emphasized by Aristotle—happiness rooted in meaning. Additionally, it presents life as something that must be lived with integrity and balance.

We should regard the scientific articulation of traditional concepts like health, *afiyet*, and *huzur* in our ancient culture as both a great fortune and an opportunity.

Prof. Nevzat TARHAN

Takım Spor ve Bireysel Spor Yapan Profesyonellerin Duygu Tanıma, Yeme Tutumu ve DİS/DAS Farklılıklarının İncelenmesi*

Investigation of Emotion Recognition, Eating Attitudes, and DIS/DAS Differences in Professionals Engaged in Team and Individual Sports

Şevin ÇOĞAÇ**, Yelda İBADİ***, Barış METİN****

doi: XXXXX

Öz

Bu çalışmada duygu tanıma, yeme tutumları ve yeme bozuklukları arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmada, sporcularda cezadan kaçınma ve ödül beklentisiyle gelişen yeme bozuklukları ile duygu tanıma süreçlerindeki bozulmalar arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Çalışma, bu bozulmaların takım içi ve bireysel performans üzerindeki etkilerini ortaya çıkararak ilerleyen süreçlerde geliştirilecek bilişsel müdahale programlarına temel oluşturmayı hedeflemektedir. Bireysel ve takım sporcularının duygu tanıma, davranışsal inhibisyon/aktivasyon sistemi ve yeme tutumu arasındaki farklılıkların incelenmesi amacıyla 18-25 yaş arası genç erişkin bireyler ile gerçekleştirilen çalışmaya, en az 6 aydır profesyonel olarak spor yapan 28 bireysel sporcu ve 30 takım sporcusu katılmıştır. Katılımcıların duygu tanıma performanslarını ölçmek için Gözlerden Zihin Okuma Testi, ödüle yaklaşma ve cezadan kaçınma puanlarını değerlendirmek için Davranışsal İnhibisyon Sistemi / Davranışsal Aktivasyon Sistemi Testi, yeme tutumlarını değerlendirmek için ise Yeme Tutumu-40 Testi uygulanmıştır. Gruplar arasındaki farkları belirlemek için Bağımsız Örneklem T-Testi, değişkenler arasındaki ilişkileri değerlendirmek için Pearson Korelasyon Analizi kullanılmıştır. Bulgular doğrultusunda, Gözlerden Zihin Okuma, Davranış İnhibisyon, Ödüle Duyarlılık, Eğlence Arayışı ve Dürtü açısından bireysel ve takım sporcuları arasında anlamlı bir fark bulunmazken, Yeme Tutumu açısından bireysel sporcuların takım sporcularına kıyasla daha yüksek puan aldığı görülmüştür. Ayrıca, Ödüle Duyarlılık ile Gözlerden Zihin Okuma Testi arasında pozitif yönde bir ilişki saptanmış, Eğlence Arayışı ile Ödüle Duyarlılık arasında da pozitif bir ilişki gözlemlenmiştir. Sonuç olarak, bireysel ve takım sporcularının bilişsel ve duygusal süreçleri açısından benzerlikler gösterdiğini, ancak yeme tutumu açısından farklılıkların bulunduğunu ortaya koymaktadır. Çalışma, sporun bireylerin ödüle duyarlılık, duygu tanıma ve yeme tutumu süreçleriyle olan ilişkisini inceleyerek literatüre önemli katkılar sunmaktadır.

Keywords:

Spor, Bireysel Spor, Takım Spor, Gözlerden Zihin Okuma, Davranışsal İnhibisyon Sistemi / Davranışsal Aktivasyon Sistemi, Yeme Tutumu

Abstract

This study examines the relationship between emotion recognition, eating attitudes, and eating disorders. It aims to reveal how environmental factors and individual perceptions can affect both team and individual performance in athletes. In this context, the study also seeks to demonstrate the effects of impairments in emotion recognition processes on competitive performance. The study specifically intends to investigate the relationship between eating disorders—developed in athletes through punishment avoidance and reward expectation—and impairments in emotion recognition processes. By uncovering the effects of these impairments on team and individual performance, it aims to lay the foundation for future cognitive intervention programs. A biopsychosocial human being, in addition to movement and eating, needs relationships and interaction

- * Bu makale Üsküdar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Nörobilim Yüksek Lisans Programı'nda yapılan tez çalışmasından türetilmiştir.
- ** Uzman psikolog, nörobilim yüksek lisans programı mezunu, sevvin.cogac@gmail.com, ORCID: 0009-0007-7672-0206.
- *** Üsküdar Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Psikoloji (İngilizce) Bölümü, Dr. Araştırma Görevlisi, yelda.ibadi@uskudar.edu.tr, ORCID: 0000-0002-1448-0936.
- **** Üsküdar Üniversitesi, Tıp Fakültesi, Nöroloji Anabilim Dalı, Prof. Dr., baris.metin@uskudar.edu.tr, ORCID: 0000-00025674-3634.

with others to survive. Therefore, one of the ways to maintain survival in an environment is to recognize and understand emotions. Although these topics have mostly been studied separately in the literature, there is no study that simultaneously addresses emotion recognition, eating attitudes, approach to reward, and avoidance of punishment. Thus, this study examines the differences between individual and team athletes in terms of emotion recognition, the behavioral inhibition/activation system, and eating attitudes. The study was conducted with participants aged 18-25, including 28 individual athletes and 30 team athletes who have been competing professionally for at least six months. To measure the participants' emotion recognition performance, the Reading the Mind in the Eyes Test was administered; to evaluate reward approach and punishment avoidance scores, the Behavioral Inhibition System/Behavioral Activation System Test was used; and to assess eating attitudes, the Eating Attitudes-40 Test was applied. The Independent Samples T-Test was used to determine the differences between groups, and the Pearson Correlation Analysis was used to evaluate the relationships among the variables. According to the findings, no significant differences were found between individual and team athletes in terms of Reading the Mind in the Eyes, Behavioral Inhibition, Reward Sensitivity, Fun-Seeking, and Impulsivity, while individual athletes scored higher in eating attitudes compared to team athletes. Moreover, a positive relationship was detected between Reward Sensitivity and the Reading the Mind in the Eyes Test, and a positive relationship was also observed between Fun-Seeking and Reward Sensitivity. In conclusion, the study demonstrates that while individual and team athletes exhibit similarities in their cognitive and emotional processes, there are notable differences in eating attitudes. By examining the relationship between sports and individuals' reward sensitivity, emotion recognition, and eating attitude processes, the study makes an important contribution to the literature.

Anahtar Kelimeler:

Sports, Individual Sports, Team Sports, Reading the Mind in the Eyes, Behavioral Inhibition System / Behavioral Activation System, Eating Attitudes

GİRİŞ

İnsanlık tarihi boyunca hareket, hayatta kalmanın temel gereksinimlerinden biri olmuştur (Dağlı Ekmekçi vd., 2013). Avcılık ve toplayıcılık dönemlerinden itibaren fiziksel aktiviteler, bireylerin doğada varlıklarını sürdürebilmeleri için kritik bir rol oynamıştır. Günümüzde spor, sağlık ve estetik kaygılarla ilişkilendirilse de kökenine bakıldığında, insanın biyolojik ve sosyal evriminde önemli bir yer tuttuğu görülmektedir (Fişek, 1985; Kılıçgil, 1998). Beslenme de bireylerin enerji gereksinimlerini karşılamada kritik bir rol oynar (Bayarslan ve Çevik, 2023). Ancak insan sadece biyolojik bir varlık değil, aynı zamanda sosyal bir canlıdır. Bu nedenle, sosyal çevresiyle kurduğu etkileşimler hayatta kalma stratejilerinin temel bir parçasını oluşturur (Orhan, 2019). Düzenli egzersiz, stresin azaltılmasına, depresyon ve anksiyete seviyelerinin düşürülmesine yardımcı olabilir. Ayrıca, spor, özgüven geliştirme ve bireylerin sosyal bağlar kurarak yalnızlık hislerini azaltmalarına katkı sağlar. Fiziksel aktiviteler, beyin kimyasını değiştirerek mutluluk hormonlarının salgılanmasını teşvik eder ve genel ruh halini iyileştirir (Pate, Pratt vd., 1995; Rebar, Stanton vd., 2015). Spor, düzenli fiziksel aktivite sayesinde endorfin salgısını artırarak stres ve kaygının azalmasına yardımcı olur. Ayrıca, özgüven artışı, sosyal ilişkilerin güçlenmesi ve başarı duygusunun pekişmesi gibi etkilerle genel psikolojik iyi oluşa önemli katkılarda bulunur (Salmon, 2001; Ratey, 2008). Öte yandan alanyazına bakıldığında, karşı takımın veya rakip sporcunun kaygı veya korku içerisinde olduğunu fark eden sporcularda müsabaka esnasında rahatlama, yüksek motivasyon ve kendine güven gözlenmiştir.

Spor kelimesi Latince “desportare” kelimesinden türemiştir ve zamanla Fransızca “desport”, ardından İngilizce “sport” olarak kullanılmıştır. Türkçeye İngilizceden geçen bu kelime, bedensel ve zihinsel yeteneklerin gelişmesini sağlayan, kuralları olan eğitici ve eğlendirici bir uğraş olarak tanımlanmaktadır (Dağlı Ekmekçi vd., 2013). Sporun toplumlarda tarihsel olarak oyun oynama ve günlük işlerden uzaklaşma amacıyla benimsendiği bilinmektedir.

Takım sporları, birden fazla sporcunun birlikte hareket edip rakip takıma karşı galibiyet kazanmayı hedeflediği branşları ifade eder. Bu süreçte, karar alma, hedef belirleme ve iletişim becerileri önemli rol oynar (Seydioğlu vd., 2023). Bireysel sporlar ise tek bir sporcunun yarıştığı, karar alma mekanizmasının bireysel düzeyde geliştiği sporlardır. Bu sporlarla uğraşan bireylerde özdenetim, adalet ve özgüven gibi özellikler gelişme gösterir (Hazar, 1996). Duygu tanıma, kişilerarası ilişkilerde başarılı bağlar kurmak için kritik bir beceridir ve sözsüz iletişimin önemli bir parçasıdır (Carton vd., 1999). Sullivan (1953)'a göre duyguların doğru tanınması ve yorumlanması sağlıklı ilişkiler için temel oluşturur. Bu süreç, bireyin sosyal çevresiyle uyumlu sağlıklı iletişim kurmasını sağlamakla beraber kişilerin psikolojik iyi oluş durumlarına katkı sağlayacaktır. Duygu tanıma, bireylerin kendi ve çevrelerindeki kişilerin duygusal durumlarını anlama ve yorumlama becerisidir. Bireylerin daha sağlıklı ilişkiler kurmasını, daha iyi baş etme stratejilerini geliştirmesine ve öz yeterlilik duygularını geliştirmelerine yardımcı olur. Dolayısıyla, yaşam tatmini oldukça artış gösterir (Salovey ve Mayer, 1990; Fredrickson, 2001). İnsanlar konuşmadan önce beden diliyle iletişim kurmuşlardır (Baltaş ve Baltaş, 2000). Duygu tanıma ve yorumlama sporda önemli bir faktördür; rakip veya takım arkadaşlarının yüz ifadelerinden kaygı ve korkuları anlamak mümkündür (Işık ve Akoğuz, 2023). Bu durum takım içi ve takımlar arası karar verme süreçlerini etkileyebilir. Beyin gelişimi, evrimsel süreçte hayatta kalma becerilerini geliştirmek üzerine şekillenmiştir. Limbik sistemin önemli bir bileşeni olan amigdala, duyguların işlenmesinde merkezi bir rol oynar (LeDoux, 2003). Ventromedial prefrontal korteks (vmPFC), duygusal bilgiyi işleyerek bireyin sosyal uyaranlara karşı verdiği tepkileri düzenler (McRae vd., 2011). Nörogörüntüleme çalışmaları, amigdala, insula ve fusiform girusun duygu tanıma süreçlerinde kritik işlevlere sahip olduğunu göstermektedir (Zhang vd., 2022).

Zihin kuramı, bireyin başkalarının düşüncelerini, niyetlerini ve inançlarını tahmin etmesini sağlayan bilişsel bir beceridir (Premack ve Woodruff, 1978). Empati ile doğrudan ilişkili olan bu beceri, sosyal uyumun temelini oluşturur (Baron-Cohen, 1997). Sosyal ipuçlarını değerlendirmede amigdala, medial prefrontal korteks ve superior temporal sulkus gibi bölgeler önemli rol oynar (Frith ve Frith, 2006).

Davranışsal İnhibisyon Sistemi (DİS) ve Davranışsal Aktivasyon Sistemi (DAS), ödüle yaklaşma ve cezadan kaçma potansiyellerini belirler. DİS, cezadan kaçınmaya yönelik bir sistemken, DAS ödül beklentisiyle harekete geçmeyi sağlar (Şişman, 2012). Bu süreçler retiküler aktivasyon sistemi tarafından düzenlenir (Eysenck, 1965).

Yeme tutumu, bireyin yeme davranışı, besin seçimi ve beslenme alışkanlıklarını içerir. Yeme bozuklukları, psikolojik, kültürel ve fizyolojik faktörlerden etkilenir ve bireyin ruhsal sağlığını olumsuz etkileyebilir (Muth ve Cash, 1997). Modern toplumlarda güzellik algısının yeme tutumları üzerinde etkili olduğu bilinmektedir (Martinez, 2015). Olumsuz beden algısı, depresyon ve düşük özsaygı ile ilişkilendirilmektedir (Doğan vd., 2011). Anoreksiya Nervoza, kilo alma korkusu ve düşük vücut ağırlığı ile karakterizedir (Yalnızoğlu Çaka vd., 2018). Bulimia Nervoza ise aşırı yeme nöbetleri sonrası kilo kontrolü sağlamak amacıyla kusma, laksatif kullanımı veya aşırı egzersiz gibi yöntemlerle ilişkilidir (APA, 2013). Yeme Bozukluğu, büyük miktarda yiyecek tüketme ve kontrol kaybı ile tanımlanır (Turan vd., 2015). Duygusal yeme ise stres, kaygı ve çökkünlük esnasında bireyin daha pozitif hissetmek için yemek yemesi olarak tanımlanır (Chesler, 2012).

Literatüre bakıldığında, yeme bozuklukları ve duygu tanıma süreçleri arasında ilişki olduğu görülmektedir. Bireylerin olumsuz duygularla başa çıkma mekanizmaları, yeme tutumları üzerinde etkilidir (Lyman, 1982). Nörogörüntüleme çalışmaları, ödül mekanizması ve duygu düzenleme süreçlerinin yeme patolojisiyle ilişkili olduğunu göstermektedir (Frank, 2019; Finch vd., 2021). Anterior singulat korteks, insula ve ventral striatum bölgelerinde yapısal değişiklikler, yeme davranışlarını etkileyebilmektedir (Finch vd., 2021).

Spor ve beslenme arasındaki ilişki oldukça kuvvetlidir. Takım sporcularının sosyal destek mekanizmalarının daha fazla olması nedeniyle daha dengeli beslenme eğiliminde olduğu, bireysel sporcuların ise kilo kontrolüne yönelik baskı hissettiği belirtilmiştir (Murathan, 2023). Aile tutumları, antrenör beklentileri ve sosyal medyanın sporcuların beden algıları üzerinde etkili olduğu ifade edilmektedir (Şimşek ve Kartal, 2023). Sporcuların fiziksel görünüşleri üzerine odaklanmaları yeme tutumlarını ve duygu tanıma süreçlerini etkileyebilmektedir.

Duygu tanıma, yeme tutumu ve spor arasındaki ilişkinin doğrudan ele alındığı bir çalışma bulunmamakla birlikte, bu üç başlığın ortak mekanizmalara sahip olduğu görülmektedir. Literatürde bu konular çoğunlukla ayrı ayrı çalışılmış olsa da, duygu tanıma, yeme tutumu, ödüle yaklaşma ve cezadan kaçınma konularını birlikte ele alan bir çalışma mevcut değildir. Bu nedenle yapılan çalışmada sporcularda çevresel faktörlerin ve bireysel algıların, takım içi ve bireysel performansı nasıl etkileyebileceği ve duygu tanıma süreçlerindeki bozulmaların müsabakalardaki etkilerini ortaya koymayı hedeflemektedir.

Amigdala, insula ve prefrontal korteksin hem duygu tanıma hem yeme tutumu süreçlerinde kritik roller üstlendiği bilinmektedir (Frank vd., 2019; Finch vd., 2021). Bu çalışmanın önemi ise duygu tanımada yaşanan problemler takım sporu yapan sporcuların takım içi performanslarında düşüşe sebebiyet verebilir çünkü müsabaka esnasında takım arkadaşının yüz ifadesinden duyguyu okuyabilmesi kriz anını yönetebilmek veya bir sonraki hamlesinde ona yardımcı olmak için önemlidir. Bununla beraber, bireysel spor yapan sporcularda rakibin yüz ifadesinden yaşadığı süreç hakkında doğru yorumlama yapmak sporcunun geliştireceği hamlelerde önemli bir rol oynar.

Spor psikolojisi ve nörobilim alanı için de yeni bir konu olan bu çalışma ilerleyen süreçlerde geliştirilecek program ve bilişsel müdahaleler için destekleyici olmayı hedeflemektedir. Bu doğrultuda, araştırmada aşağıdaki hipotezler test edilmiştir:

H₁: Takım sporcuları, bireysel sporculara kıyasla gözlerden zihin okuma testinde daha yüksek performans gösterecektir.

H₂: Bireysel sporcuların BAS (ödüle duyarlılık) puanları takım sporcularına kıyasla daha yüksektir.

H₃: Takım sporcularının BIS (davranışsal inhibisyon) düzeyleri bireysel sporculara kıyasla daha düşüktür.

H₄: Bireysel sporcuların yeme tutumu, takım sporcularına kıyasla daha olumsuzdur.

YÖNTEM

Bu araştırma, kesitsel karşılaştırmalı ve nicel bir çalışmadır. Bununla beraber, gruplar arası desen kullanılmıştır. Bu çalışmanın bağımlı değişkenleri katılımcıların duygu tanıma becerisi, yeme tutumu ve DİS/DAS düzeyleridir. Bağımsız değişkenler ise katılımcıların ilgilendikleri spor türleridir. Bu çalışmanın 61351342/020-506 sayılı etik kurul izni Üsküdar Üniversitesi Girişimsel Olmayan Araştırmalar Etik Kurul Başkanlığı'ndan 31/10/2024 tarihinde alınmıştır.

Örneklem: Bu çalışmada 18-25 yaş arası, kadın ve erkek, en az 6 aydır profesyonel olarak spor yapan katılımcılarla çalışılmıştır. Öte yandan, herhangi bir psikiyatrik tanıya sahip olan ve psikiyatrik herhangi bir ilaç kullanan katılımcılar dâhil edilmemiştir. Çalışmanın evreni, spor yapan bireylerdir ve örneklem grubu 18-25 yaş arası 30 (K: 22, E: 8) takım sporu yapan ve 28 (K: 12, E: 16) bireysel spor yapan katılımcılardan oluşmaktadır. Katılımcılara önce sosyodemografik bilgi formu verilmiş sonra sırasıyla Gözlerden Zihin Okuma Testi, Davranışsal İnhibisyon Sistemi/Davranışsal Aktivasyon Sistemi Ölçeği ve Yeme Tutumu Testi-40 testleri uygulanmıştır.

Katılımcıların bulunmasında kartopu örneklem yöntemi kullanılmıştır. Takım sporu dalları Su Altı Hokeyi ($n_1=6$), Voleybol ($n_2=10$), Hentbol ($n_3=1$), Amerikan Futbolu ($n_4=1$), Rugby ($n_5=1$), Basketbol ($n_6=1$), Futbol ($n_7=1$), ve Kürek ($n_8=1$), ve Bireysel Spor dalları Jui Jitsu ($n_1=1$), Güreş ($n_2=1$), Wushu Confo ($n_3=1$), Wushu Sanda ($n_4=1$), Yüzme ($n_5=1$), Vücut Geliştirme ($n_6=1$), Taekwondo ($n_7=1$), Atletizm ($n_8=1$), Rüzgar Sörfü ($n_9=1$), Okçuluk ($n_{10}=1$), Kick Boks ($n_{11}=2$), Eskrim ($n_{12}=3$), Oryantiring ($n_{13}=2$), Bisiklet ($n_{14}=1$), Badminton ($n_{15}=1$), Jimnastik ($n_{16}=1$), ve Boks ($n_{17}=3$), kapsamaktadır.

Prosedür: Katılımcılara bireysel olarak ulaşılarak görüşme planlanmış, görüşme esnasında katılımcılara öncelikle bilgilendirilmiş gönüllü onam formu sonrasında ise kişisel bilgilerin yer aldığı form verilmiştir. Kişisel bilgi formunda; isim, soy isim, yaş, cinsiyet, eğitim yılı, meslek, ilgilenilen spor türü, sürekli devam eden herhangi bir hastalığın olup olmadığı, sürekli kullanılan bir ilacın olup olmadığı ve daha önce alınmış herhangi bir psikiyatrik tanının olup olmadığını içeren sorular bulunmaktadır. Ardından sırasıyla Gözlerden Zihin Okuma Testi, DİS/DAS ve Yeme Tutumu-40 testleri uygulanmıştır. Verilerin toplanması ortalama 20 dakika sürmüştür ve tüm veriler bireysel olarak toplanmıştır.

Katılımcıların hastalık ve ilaç kullanımı değerlendirildiğinde, %92,9'unun ($N=26$) hastalığa sahip olmadığı ve %7,1'inin ($N=2$) hastalığa sahip olduğu görülmektedir. Bununla beraber, %96,4'ünün ($N=27$) ilaç kullanmadığı ve %3,6'sının ($N=1$) ilaç kullandığı görülmektedir. Ancak spora bağlı sakatlanmaların olduğu ve diğer hastalıkların çalışma performansı ve spor performansını etkilemediği görülmektedir. Bununla beraber, kullanılan ilaçlar çalışma performansını ve spor performansını etkilememektedir. Takım ve Bireysel Spor Yapan Katılımcıların Yaş ve Eğitim Yılı Ortalamaları değerlendirildiğinde bireysel spor yapan katılımcıların yaş ortalaması ($N=28$; $M=21,96$; $SD=2,44$) ve eğitim yılı ortalamaları ($N=28$; $M=14,67$; $SD=1,30$) olarak gösterilmektedir. Takım sporu yapan katılımcıların yaş ortalamaları ($N=30$; $M=22,10$; $SD=2,26$) ve eğitim yılı ortalamaları ($N=30$; $M=15,16$; $SD=1,31$) olarak gösterilmektedir. Bununla beraber, Independent Samples Test sonuçlarına göre yaş [$F(-0,22, 56) = 0,975$; $p=0,827$,] olarak saptanmış ve eğitim yılı [$F(-1,417, 56) = 0,001$; $p=0,162$,] olarak saptanmıştır. Bu durumda, takım sporu ve bireysel spor yapan katılımcıların yaş ve eğitim yılı ortalamaları ve Independent Samples Test sonuçlarında yüksek bir fark olmamakla beraber, oldukça yakındır.

VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Katılımcılara sosyodemografik bilgi formu, Gözlerden Zihin Okuma Testi, Davranışsal İnhibisyon Sistemi/Davranışsal Aktivasyon Sistemi Ölçeği ve Yeme Tutumu Testi-40 testleri uygulanmıştır.

Gözlerden Zihin Okuma Testi: Gözlerden Zihin Okuma Testi (Reading the Mind in the Eyes) Baron-Cohen (1999, 2001) tarafından geliştirilmiştir. Biliş ölçen test, çoğunlukla duygu tanıma ve zekâ kuramının test edildiği performans çalışmalarında sıklıkla kullanılmaktadır. Resimlerde sadece göz bölgesine bakarak bir kişinin duygusal durumunu ne kadar doğru tahmin edebildiklerini değerlendirir. Türkçe geçerlilik çalışması Yıldırım ve ark. (2011) tarafından yapılmıştır. Test, 32 tane göz resminden oluşmakta ve katılımcılar gördükleri gözlerin çevresinde yazan 4 duygu içerikli ifadeden birini seçmektedir. Ölçeğin her bir sorusundaki seçenekler doğru ve yanlış olarak sınıflandırıldıktan sonra Kuder -Richardson 20 ile güvenilirlik sonuçları incelenmiş, 34 soru için $KR_{20}=0,69$ bulunurken; 19 ve 21 sorular çıktığında bu değer $KR_{20}=0,72$ olarak saptanmıştır.

Davranışsal İnhibisyon Sistemi / Davranışsal Aktivasyon Sistemi Ölçeği: Ölçek ilk olarak, Carver ve White (1997) tarafından geliştirilmiştir. Türkçe'ye uyarlama ile geçerlilik ve güvenilirlik çalışması Şişman (2012) tarafından yapılmıştır. Bu ölçek, bireylerin ödül ve ceza gibi dışsal uyaranlara karşı nasıl tepki verdiklerini ölçmek için kullanılır ve 24 maddeden oluşur. Ölçek 4 alt ölçekten (Davranışsal İnhibisyon Alt Ölçeği, Ödüle Duyarlılık Alt Ölçeği, Eğlence Arayışı Alt Ölçeği, Dürtü Alt Ölçeği) oluşmaktadır ve alt ölçeklerin cronbach alfa güvenilirlik katsayıları davranışsal tüm test için .81, inhibisyon alt ölçeği için .69, ödüle duyarlılık alt ölçeği için .57, eğlence arayışı alt ölçeği için .63 ve dürtü alt ölçeği için .69 olarak bulunmuştur. Tüm test için geçerlik kat sayısı .88 olarak bulunmuştur. DİS (Davranışsal İnhibisyon Sistemi): Kişinin cezadan kaçınma ve tehlikelerden sakınma eğilimlerini ifade eder. DİS yüksek olan kişiler, genellikle olumsuz durumlar karşısında daha temkinli ve kaçınmacı davranırlar.

DAS (Davranışsal Aktivasyon Sistemi): Kişinin ödüle yönelme, pozitif pekiştirme arayışı ve dürtüsellik eğilimlerini ölçer. DAS, üç alt boyuttan oluşur: *Ödüle Duyarlılık:* Kişinin ödüle karşı ne kadar hassas olduğunu ölçer. *Eğlence Arayışı:* Riskli ve yeni deneyimlere duyulan ilgiyi yansıtır. *Dürtüsellik:* Hızlı karar alma ve anında tatmin olma eğilimlerini ölçer. 24 sorudan oluşan ölçekte 20 soru alt ölçeklerin değerlendirilmesinde kullanılırken 4 soru doldurma amacıyla sorulmaktadır. Dolayısıyla, test 20 soru üzerinden hesaplanmaktadır. Öz bildirimin ölçülmesi ile beraber, likert tipi bir ölçektir. Katılımcılar 1 (Tamamen katılıyorum), 2 (Biraz katılıyorum), 3 (Biraz katılmıyorum) ve 4 (Hiç katılmıyorum) şeklinde öz bildirimde bulunurlar.

Yeme Tutum Testi-40: Garner ve Garfinkel (1979) tarafından geliştirilmiş bir testtir. Türkçe geçerlilik ve geçerlik çalışması Savaşır ve Erol (1989) tarafından yapılmıştır. Yalnızca yeme bozukluğuna sahip olan bireyler dışında sağlıklı bireylerin yeme tutumlarını taramak amacıyla da kullanılan bir testtir. 40 maddeden oluşan 6'lı likert tipi öz bildirim ölçeği 11-70 yaş arası bireylere uygulanmak için uygundur. Her bir soru 0-3 arası puanlanmaktadır. Daima 3 puan, çok sık 2 puan, sık sık 1 puan, bazen 0 puan, nadiren 0 puan ve hiçbir zaman 0 puan. 1, 18, 19, 23, 27 ve 39. Sorular ters hesaplanmaktadır.

Yeme bozukluğu için kesme puan 30 olarak ifade edilmektedir. 30 üstü puan alan bireylerde anoreksiya nervoza ihtimalinin arttığını ve yeme davranışlarında bozukluk olduğuna işaret etmektedir. Savaşır ve Erol (1989) bir ay aralıkla tekrarladıkları testin güvenilirlik katsayısını 0.65 olarak; Cronbach alfa ile hesaplanan iç tutarlılığı 0.70 olarak saptamışlardır. Ölçeğin faktör analizi yağ oluşumundaki anksiyete, diyet davranışı, sosyal stres ve zayıflık obsesyonunu içeren 4 tane yorumlanabilir faktörü ortaya çıkarmıştır. Batur'un çalışmasında ise ölçeğin Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı kız öğrencilerde 0.47-0.90, erkek öğrencilerde ise 0.34-0.80 arasında bulunmuştur.

VERİLERİN ANALİZİ

Bu çalışmada elde edilen verilerin analizi IBM SPSS Statistics 27 programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Bu çalışma kapsamında gruplararası farklılıkları değerlendirmek için bağımsız örneklem t-test uygulanmıştır. Gözlerden Zihin Okuma, BİS/BAS ve Yeme Tutumu ölçümleri arasındaki ilişkinin incelenmesi için de Pearson korelasyon analizi kullanılmıştır. Bu çalışmada kullanılan ölçeklerin iç tutarlılık katsayıları (Cronbach's Alpha) araştırmanın örnekleme göre hesaplanmıştır. Buna göre, Gözlerden Zihin Okuma Testi için Alpha değeri .059, Davranışsal İnhibisyon Sistemi / Davranışsal Aktivasyon Sistemi Ölçeği için .572 ve Yeme Tutumu Ölçeği için .620 olarak bulunmuştur.

BULGULAR

Çalışmada, 18-25 yaş arası 61 katılımcıdan elde edilen veriler analiz edilmiş, 1 kişi ödüle duyarlılık, 2 kişi de yeme tutumu ölçeklerinde uç değere sahip olduğu için bu katılımcıların verileri analizden çıkarılmıştır. Bu durumda çalışmanın analizleri, 58 kişi ile tamamlanmıştır.

Takım Spor ve Bireysel Spor Grupları Arasındaki Fark Analizleri

Bireysel ve takım sporcuları arasındaki gruplar arası farklılıkları incelemek için bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır. Analizler sonucunda, Gözlerden Zihin Okuma, Davranışsal İnhibisyon, Ödüle Duyarlılık, Eğlence Arayışı ve Dürtü değişkenlerinde anlamlı bir fark saptanmazken Yeme Tutumu değişkeninde gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır. Bireysel sporcuların ve takım sporcularının gruplararası farklılıkları Gözlerden Zihin Okuma Testi'nde ($t = -0,70$, $p = 0,48$), Davranışsal İnhibisyon ($t = -0,07$, $p = 0,93$), Ödüle Duyarlılık ($t = 0,61$, $p = 0,95$), Eğlence Arayışı ($t = 0,60$, $p = 0,55$), ve Dürtü ($t = -0,87$, $p = 0,38$), alt ölçeklerinde de anlamlı bir fark saptanmamıştır. Bununla birlikte, Yeme Tutumu Ölçeği'nde bireysel sporcuların takım sporcularının gruplararası farklılıklarında ($t = 2,50$, $p = 0,01$) anlamlı bir fark görülmüştür.

Ayrıca, Gözlerden Zihin Okuma testinde bireysel sporcuların ortalaması 22,10 ($N = 28$; $SD = 3,17$) ve takım sporcularının ortalaması 22 ($N = 30$; $SD = 2,89$) olarak saptanmıştır. Davranış İnhibisyon alt ölçeğinde bireysel sporcuların ortalaması 18,50 ($N = 28$; $SD = 3,21$) ve takım sporcularının ortalaması 18,43 ($N = 30$; $SD = 3,29$) olarak saptanmıştır. Ödüle Duyarlılık alt ölçeğinde bireysel sporcuların ortalaması 18,82 ($N = 28$; $SD = 1,38$) ve takım sporcularının ortalaması 18,80 ($N = 30$; $SD = 1,27$) olarak saptanmıştır. Eğlence Arayışı alt ölçeğinde bireysel sporcuların ortalaması 12,71 ($N = 28$; $SD = 2,19$) ve takım sporcularının ortalaması 12,36 ($N = 30$; $SD = 2,20$) olarak saptanmıştır. Dürtü alt ölçeğinde bireysel sporcuların ortalaması 12,78 ($N = 28$; $SD = 2,07$) ve takım sporcularının ortalaması 13,26 ($N = 30$; $SD = 2,08$) olarak saptanmıştır.

Diğer yandan, Yeme Tutumu ölçeğinde bireysel sporcuların ortalaması 18,25 (N=28; SD=9,25) ve takım sporcularının ortalaması 12,93 (N=30; SD=6,77) olarak saptanmıştır.

Tablo 1: Bireysel ve Takım Sporcularının Gözlerden Zihin Okuma, Davranış İnhibisyon, Ödüle Duyarlılık, Eğlence Arayışı, Dürtü Ve Yeme Tutumu İçin Gruplar Arası Farklılıklar

	N	t	Df	P
Gözlerden Zihin Okuma	58	-0,702	56	0,48
Davranış İnhibisyon	58	0,078	56	0,93
Ödüle Duyarlılık	58	0,61	56	0,95
Eğlence Arayışı	58	0,60	56	0,55
Dürtü	58	-0,87	56	0,38
Yeme Tutumu	58	2,50	56	0,01

Tablo 2: Bireysel ve Takım Sporcularının Gözlerden Zihin Okuma, Davranış İnhibisyon, Ödüle Duyarlılık, Eğlence Arayışı, Dürtü Ve Yeme Tutumu İçin Gruplar Arası Farklılıklar

	N	t	Df	P
Gözlerden Zihin Okuma	58	-0,702	56	0,48
Davranış İnhibisyon	58	0,078	56	0,93
Ödüle Duyarlılık	58	0,61	56	0,95
Eğlence Arayışı	58	0,60	56	0,55
Dürtü	58	-0,87	56	0,38
Yeme Tutumu	58	2,50	56	0,01

Bireysel Spor Yapan Katılımcılar için Gözlerden Zihin Okuma, BIS/BAS ve Yeme Tutumu Arasındaki İlişkiler

Takım sporcuları ve bireysel spor yapan katılımcıların tamamı için yapılan korelasyon analizleri sonucunda, Ödüle Duyarlılık ve Gözlerden Zihin Okuma arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($r=0.38$, $p=0.00$). Ancak, Davranışsal İnhibisyon, Eğlence Arayışı, Dürtü ve Yeme Tutumu değişkenleri ile Gözlerden Zihin Okuma arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki saptanmamıştır. Benzer şekilde, Ödüle Duyarlılık, Davranışsal İnhibisyon, Eğlence Arayışı, Dürtü ve Yeme Tutumu ile de anlamlı ilişkiler bulunmamıştır (Bkz. Tablo 2).

Tablo 3: Takım Sporü ve Bireysel Spor Yapan Katılımcıların Değişkenler Arası Pearson Korelasyon Analizi

Değişkenler		Gözlerden Zihin Okuma	Davranış İnhibisyon	Ödüle Duyarlılık	Eğlence Arayışı	Dürtü
Davranış İnhibisyon	r	0,03				
	p	0,77				
Ödüle Duyarlılık	r	,38*	0,09			
	p	0,00	0,45			
Eğlence Arayışı	r	0,11	0,01	0,25		
	p	0,39	0,88	0,05		
Dürtü	r	-0,09	0,12	0,09	0,19	
	p	0,48	0,36	0,46	0,14	
Yeme Tutumu	r	-0,07	0,21	-0,17	-0,06	-0,01
	p	0,59	0,10	0,19	0,65	0,89

Takım sporcuları ve bireysel spor yapan katılımcılar için Davranışsal İnhibisyon, Eğlence Arayışı, Dürtü ve Yeme Tutumu ve Gözlerden Zihin Okuma arasındaki ilişki ayrı ayrı değerlendirildiğinde; takım sporcuları için ödüle duyarlılık ve gözlerden zihin okuma ($r=0,37$, $p=0,04$) arasında anlamlı pozitif ilişki saptanırken, Ödüle Duyarlılık, Davranışsal İnhibisyon, Eğlence Arayışı, Dürtü ve Yeme Tutumu arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır (Bkz. Tablo 3). Bireysel sporcular için ise yalnızca Ödüle Duyarlılık ile Gözlerden Zihin Okuma arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ($r=0,39$, $p=0,03$). Buna ek olarak, DIS/DAS alt ölçekleri olan Eğlence Arayışı ve Ödüle Duyarlılık arasında da anlamlı bir pozitif korelasyon saptanmıştır ($r=0,38$, $p=0,04$). Davranışsal İnhibisyon, Eğlence Arayışı, Dürtü, Yeme Tutumu ve Gözlerden Zihin Okuma arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır (Bkz. Tablo 4).

Tablo 4: Takım Sporü Yapan Katılımcıların Değişkenler Arası Pearson Korelasyon Analizi

Değişkenler		Gözlerden Zihin Okuma	Davranış İnhibisyon	Ödüle Duyarlılık	Eğlence Arayışı	Dürtü
Davranış İnhibisyon	r	0,09				
	p	0,63				
Ödüle Duyarlılık	r	,37*	0,23			
	p	0,04	0,21			
Eğlence Arayışı	r	0,17	0,00	0,12		
	p	0,35	0,97	0,50		
Dürtü	r	-0,07	0,32	0,16	0,20	
	p	0,68	0,08	0,38	0,21	
Yeme Tutumu	r	-0,22	0,16	-0,17	-0,18	-0,08
	p	0,22	0,37	0,35	0,32	0,64

Davranış İnhibisyon ve Gözlerden Zihin Okuma arasında ($r=-0,01$, $p=0,94$) anlamlı bir ilişki saptanmamıştır. Ödüle Duyarlılık ve Gözlerden Zihin Okuma arasında ($r=,39$, $p=0,03$) pozitif yönde korelasyon saptanmıştır. Ödüle Duyarlılık ve Davranış İnhibisyon arasında ($r=-,03$, $p=0,85$) anlamlı bir ilişki saptanmamıştır. Eğlence Arayışı ve Gözlerden Zihin Okuma arasında ($r=0,06$, $p=0,73$) anlamlı bir ilişki saptanmamıştır. Eğlence Arayışı ve Davranış İnhibisyon arasında ($r=0,03$, $p=0,87$) anlamlı bir ilişki saptanmamıştır. Eğlence Arayışı ve Ödüle Duyarlılık arasında ($r=,38$, $p=0,04$) pozitif yönde korelasyon olduğu görülmektedir. Dürtü ve Gözlerden Zihin Okuma arasında ($r=-0,13$, $p=0,48$) anlamlı bir ilişki saptanmamıştır. Dürtü ve Davranış İnhibisyon arasında ($r=-0,10$, $p=0,61$) anlamlı bir ilişki saptanmamıştır. Dürtü ve Ödüle Duyarlılık arasında ($r=0,38$, $p=0,85$) anlamlı bir ilişki saptanmamıştır. Dürtü ve Eğlence Arayışı arasında ($r=0,20$, $p=0,29$) anlamlı bir ilişki saptanmamıştır. Yeme Tutumu ve Gözlerden Zihin Okuma arasında ($r=0,08$, $p=0,66$) anlamlı bir ilişki saptanmamıştır, Yeme Tutumu ve Davranış İnhibisyon arasında ($r=0,27$, $p=0,15$) anlamlı bir ilişki saptanmamıştır. Yeme Tutumu ve Ödüle Duyarlılık arasında ($r=-0,19$, $p=0,32$) anlamlı bir ilişki saptanmamıştır. Yeme Tutumu ve Eğlence Arayışı arasında ($r=-0,01$, $p=0,93$) anlamlı bir ilişki saptanmamıştır. Yeme Tutumu ve Dürtü arasında ($r=0,17$, $p=0,37$) anlamlı bir ilişki saptanmamıştır. Bununla beraber, Ödüle Duyarlılık ve Eğlence Arayışı Davranış Aktivasyon Sistemi içerisinde yer almaktadır.

Tablo 5: Bireysel Spor Yapan Katılımcıların Değişkenler Arası Pearson Korelasyon Analizi

Değişkenler		Gözlerden Zihin Okuma	Davranış İnhibisyon	Ödüle Duyarlılık	Eğlence Arayışı	Dürtü
Davranış İnhibisyon	r	-0,01				
	p	0,94				
Ödüle Duyarlılık	r	,39*	-,03			
	p	0,03	0,85			
Eğlence Arayışı	r	0,06	0,03	,38*		
	p	0,73	0,87	0,04		
Dürtü	r	-0,13	-0,10	0,38	0,20	
	p	0,48	0,61	0,85	0,29	
Yeme Tutumu	r	0,08	0,27	-0,19	-0,01	0,17
	p	0,66	0,15	0,32	0,93	0,37

TARTIŞMA

Spor psikolojik iyi oluşu hem fiziksel hem de psikolojik olarak desteklemektedir. Spor yapmak stresle başa çıkmak, sosyal ilişkileri güçlendirme ve sağlığı hem fiziksel hem de ruhsal olarak iyileştirmede oldukça önemlidir. Ayrıca, sporcuların duygusal zekâlarının gelişmesi, kendilik algılarının güçlenmesine ve psikolojik iyi oluş seviyelerinin artmasına katkı sağlar. Aynı zamanda, spor ortamında geliştirilen duygu tanıma becerileri, takım içi iletişimi güçlendirirken, rakiplerin stratejilerini değerlendirme imkânı da sunar.

Motivasyon sistemlerinden BIS ve BAS'ın spor performansı ve yeme tutumları üzerindeki etkileri, bireylerin çevresel uyaranlara verdikleri tepkileri düzenleyerek, içsel dengeyi sağlanmasına katkıda bulunur. Bu süreçlerin, beynin amigdala, insula ve prefrontal korteks gibi bölgeleriyle olan etkileşimi, spor ve duygusal deneyimlerin yaşam kalitesi üzerindeki olumlu etkilerini pekiştirir. Bu çalışma, takım ve bireysel spor yapan bireylerin duygu tanıma, ödüle duyarlılık, davranışsal inhibisyon ve yeme tutumları açısından farklılık gösterip göstermediğini incelemiştir. Çalışmada takım sporu yapan katılımcıların bireysel spor yapan katılımcılara göre Gözlerden Zihin Okuma testinde daha yüksek performans göstereceği beklenmiştir. Ancak bu temel varsayımın aksine takım sporu ve bireysel spor grupları arasında Gözlerden Zihin Okuma testi performansında anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır. Alanyazına bakıldığında, daha önce duygu tanıma performansı için bireysel ve takım sporlarının karşılaştırılmadığı görülmektedir. Bu bağlamda bu çalışma, bilim dünyasına yeni bir çalışma konusu eklemiştir. Bununla beraber, literatürde lisanslı sporcuların sedanter bireylere göre daha yüksek duygu tanıma puanına sahip olduğu görülmektedir (Işık, 2021; Işık ve Akoğuz, 2023). Ancak bu çalışmada, yalnızca sporcularla çalışılmış ve sedanter bireyler çalışmaya dâhil edilmemiştir. Bireysel sporcuların ödüle duyarlılık puanlarının takım sporcularına kıyasla daha yüksek olacağı hipotezi de desteklenmemiştir. Literatürde bireysel sporcuların daha fazla içsel motivasyona sahip oldukları ve ödüle daha fazla yöneldikleri belirtilmiştir (Venturo et al., 2019) fakat bu çalışmada takım ve bireysel sporcular arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Çalışmada takım sporcularının, bireysel sporculara kıyasla BIS (davranışsal inhibisyon) düzeylerinin daha düşük olacağı beklenmiştir fakat çalışmanın sonucuna göre takım sporcuları ve bireysel sporcular arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır. Schneider ve Graham (2009) yaptıkları çalışmada ergen sporcularla çalışmışlardır. Çalışmada sporcuların BIS/BAS skorları ile duyguları değerlendirilmiştir ve çalışmaya göre BIS daha çok haz-hoşnutsuzlukla ilişkili ve BAS pozitif algı aktivasyonu ile ilişkilidir. Bu çalışmada 18-25 yaş arası katılımcıların yer aldığı göz önünde bulundurulduğunda gruplar arası farklılığın oluşmaması literatürü destekler niteliktedir çünkü literatürdeki çalışmalar da ergenlik dönemini kapsamaktadır ve ergenlik dönemi genellikle 25-27 yaşlarına kadar devam etmektedir. Dolayısıyla, BIS/BAS açısından yaş grubu faktörü benzer eğilimleri göstermektedir. Bireysel sporcuların yeme tutumlarının takım sporcularına kıyasla daha olumsuz olacağı hipotezi desteklenmiştir. Çalışmada bireysel sporcuların, takım sporcularına göre daha yüksek anoreksik eğilimler sergilediği görülmüştür ve bu durum literatürde yer alan çalışmaları destekler niteliktedir. Bireysel sporcuların bedenlerine yönelik tutumları daha katıdır. Alanyazına bakıldığında özellikle estetik, sıklet ve dayanıklılık branşlarındaki sporların yeme bozukluğu gelişiminde önemli bir faktör olduğu görülmektedir. Bunun haricinde erken yaşta spora başlama, antrenman yoğunluğu ve şiddeti ve antrenör baskısı yeme tutumlarında bozukluğa sebep olabilmektedir (Kendir ve Karabudak, 2019; Martinsen ve Sundgot-Borgen, 2013; Petrie ve Greenlaf, 2007). Bu açıdan bakıldığında çalışmada yüzme, atletizm, bisiklet gibi bireysel sporcular yer almaktadır ve katılımcıların verdiği yanıtlar da literatürü destekler niteliktedir. Özellikle bireysel spor branşlarında yer alan sporcuların, antrenör ve ebeveyn baskısı nedeniyle daha fazla kilo kaygısı yaşadığı ifade edilmektedir. Şimşek ve Kartal (2023) yaptıkları çalışmada dans, jimnastik, yüzme, aerobik, buz pateni gibi estetik 5-7 yaş aralığındaki 192 çocuk ve annelerini dahil etmişlerdir. Sporcu çocuklar ve annelerinin kontrol grubuna göre vücut ağırlığı konusunda daha fazla kaygı taşıdıkları ifade edilmiştir. Bu durum Türkiye aile yapılanmasının göz önünde bulundurulması gerektiğini düşündürmektedir.

Nitekim psikolojide yer alan Şema Terapi ekolünde Yüksek Standartlar (Mükemmeliyetçilik) şeması bu durumu çok güzel bir şekilde açıklamaktadır (Young ve Klosko, 2012). Şemalar, çocuklukta ve ergenlikte oluşmaları sebebiyle çoğunlukla ebeveyn tutumları neticesinde gelişirler. Özellikle, yeme bozukluğu olan danışanlarda şiddetli bir şekilde Yüksek Standartlar şeması görülmektedir. Bununla beraber, Türkiye vatandaşlarının büyük bir çoğunluğunun Yüksek Standartlar şemasına sahip olması da bu durumu destekler niteliktedir ve yeme bozukluklarının bir sonucu olarak, sporcular şiddetli gıda kısıtlaması, kusma, aşırı terleme, diüretik ve müshil kullanımı, aşırı antrenman gibi birçok ilişkili davranış sergilerler. Özellikle katılımcılarla birebir yapılan görüşmelerde, bireysel spor yapan katılımcıların zaman zaman kusma veya müshil kullandıklarına yönelik verdikleri cevapların takım sporu yapan katılımcılarda görülmemesi de oldukça manidar bir sonuçtur.

Pearson Korelasyon analizlerine bakıldığında, tüm sporcularda Ödül Duyarlılık ile Gözlerden Zihin Okuma arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu bulgu, ödül duyarlılığı yüksek bireylerin sosyal ipuçlarını algılama ve yorumlama becerilerinin daha gelişmiş olabileceğini gösteren önceki çalışmalarla tutarlıdır (Downey ve Feldman, 1996; Şirvanlı Özen ve Güneri, 2018). Ödül duyarlılık kişinin ödül beklentisi için motivasyon sağlar ve bu durum kişinin sosyal ipuçlarını daha hızlı ve dikkatli işlemesine imkan tanır (Gray, 1987). Sporcular ise hem takım içi hem de müsabakalar esnasında başkalarının duygularını ve niyetlerini anlamak zorunda kalırlar. Dolayısıyla, ödül duyarlılığı yüksek olan kişilerin sosyal ipuçlarını değerlendirip işlemede daha başarılı olacakları ve Gözlerden Zihin Okuma Testi'nde daha yüksek performans gösterecekleri beklenebilir (Schultz, 2015). Beyindeki mezolimbik dopamin sistemi, ödül duyarlılık ve sosyal biliş için ortak bir bölgedir. Rekabetçi ve sosyal ortamlarda dopaminergic aktivitenin artışı sporcular için avantaj sağlamakla birlikte elde edilen sonuçları açıklamasını sağlayabilir. Bununla beraber, bireysel sporcularda Ödül Duyarlılık ve Eğlence Arayışı arasında anlamlı ilişki saptanırken takım sporcularında iki değişken arasında anlamlı ilişki saptanmamıştır. Bireysel sporlarda takım sporlarına göre daha fazla içsel motivasyon, risk alma ve kendini ödüllendirme görülmektedir (Perrey ve Besson, 2018). Bu durumda bireysel sporcularda eğlence arayışının ödül beklentisiyle birleşip spor esnasında daha çok keyif, haz ve motivasyon sağladığı düşünülmektedir ve bu durum bireysel sporcuların ödül beklentilerini ve eğlence arayışlarını arttırabilir. Nitekim, sporda elde edilen başarı tamamen sporcunun kendi performansı ile ilişkilidir ve bu da sporda elde edilen keyfi arttırabilir. Aynı zamanda, takım sporlarında dışsal motivasyon daha çok ön plana çıkmaktadır (Carron ve Eys, 2012). Takım sporlarında sporcular daha çok takım adına başarıya motive oldukları için bu ayrıca bir sorumluluk getirebilmektedir ve dolayısıyla takım sporlarında eğlence arayışı direkt olarak ödül duyarlılık ile ilişkili olmayabilir.

Tüm bulgular, motivasyonel ve bilişsel süreçlerin spor türüne göre farklı işlenebileceğini göstermektedir. Bireysel sporcuların daha fazla içsel motivasyon ve ödül beklentisine eğilimli oldukları ve takım sporcularının bireysel başarıdan ziyade daha çok grubun başarısına odaklandığını düşündürmektedir. Bu doğrultuda, sporcuların duygusal ve bilişsel süreçlerinin incelendiği çalışmaların artması spor psikolojisindeki yeni araştırmalar için önemli bir zemin oluşturabilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalışma 18-25 yaş arası lisanslı sporcularla gerçekleştirilmiş olup, bu çalışmada bireysel ve takım sporcularının duygu tanıma, ödüle duyarlılık, davranışsal inhibisyon ve yeme tutumları açısından farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

T-testi sonuçları, bireysel ve takım sporcularının Gözlerden Zihin Okuma, Davranışsal İnhibisyon, Ödüle Duyarlılık, Eğlence Arayışı ve Dürtü ortalamaları açısından anlamlı bir fark göstermediğini ortaya koymuştur. Ancak, bireysel sporcuların yeme tutumu puanlarının takım sporcularına kıyasla daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu sonuç, bireysel spor yapanların yeme alışkanlıkları konusunda daha katı ve anoreksik eğilimlere sahip olabileceğini düşündürmektedir.

Korelasyon analizleri, Ödüle Duyarlılık ve Gözlerden Zihin Okuma Testi puanları arasında pozitif bir ilişki olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte, Eğlence Arayışı ve Ödüle Duyarlılık arasında da pozitif bir korelasyon saptanmıştır. Diğer değişkenler arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Sonuçlar, bireysel ve takım sporcuları arasında bilişsel ve duygusal süreçlerde belirgin farklılıklar olmadığını göstermektedir. Ancak Yeme Tutumu açısından, bireysel ve takım sporcuları arasında farklılık bulunması, bireysel spor yapanların yeme alışkanlıkları konusunda takım sporcularına kıyasla daha duyarlı veya farklı tutumlar sergileyebileceğine işaret etmektedir. Ödüle Duyarlılık ve Eğlence Arayışı, Davranış Aktivasyon Sistemi kapsamında yer almakta olup, bu ölçekler arasındaki pozitif ilişki dikkat çekicidir. Bu sonuç doğrultusunda sporun psikolojik iyi oluşu olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Pozitif duygular ile motivasyon artmakta ve ödüle yaklaşma eğilimi de artış göstermektedir.

Çalışmanın sınırlılıkları arasında; yalnızca Türk sporcuların değerlendirilmesi, örneklemin 18-25 yaş aralığı ile sınırlı olması, yalnızca profesyonel sporcuların incelenmesi ve amatör ve sedanter bireylerin dâhil edilmemesi yer almaktadır. Gelecek çalışmalarda, daha geniş yaş grupları, sedanter bireyler ve amatör sporcuların dâhil edilmesiyle daha kapsamlı analizler yapılabilir. Ayrıca, bireysel ve takım sporcularının nörobiyolojik süreçlerini karşılaştıran çalışmaların artmasının bilim dünyasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. İlerleyen zamanlarda yapılacak çalışmalarda 18-25 yaş arası bireylerle çalışmak ve sedanter ve profesyonel sporculardan ziyade takım ve bireysel sporlar arasındaki farkların değerlendirildiği çalışmaların artması bilim dünyasına katkı sağlayacaktır. Bununla beraber, sporcuları bilimsel çalışmalara dâhil etmek sporun psikolojik iyi oluş üzerindeki önemli katkılarına, bilinçli olarak spor yapmaya ve spora yönlendirilen çocuklar için uzun vadede önemli katkılarda bulunacaktır. Özellikle, yeme tutumunda oluşan bozulmaların beyine olan etkisi ile spor performansını nasıl etkilediğini çalışmak bilim dünyasına ve psikolojik iyi oluş konulu çalışmalara önemli katkılarda bulunacaktır. Öte yandan, sporcularda gelişebilecek yeme bozuklukları için yeme tutumu hakkında psikoeğitim ve farkındalık programları düzenlenmesi risk faktörleri açısından önemlidir. Psikolojik destek ve sporcu danışmanlığı özellikle kilo kaygısı yaşayan sporcular için önemli bir rol oynayabilir ve aileler için düzenlenen farkındalık çalışmalarının aile desteğini hisseden sporcu için önemli olacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (5th ed.). Washington, DC: Author.
- Baltaş, Z., Baltaş, A., (2000). *Beden Dili*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Baron-Cohen, Simon (1997). *Mindblindness: An Essay on Autism and Theory of Mind*. MIT Press. Boston, MA.
- Baron-Cohen, S., O’Riordan, M., Stone, V., Jones, R. ve Plaisted, K. (1999). Recognition of Faux Pas by Normally Developing Children and Children with Asperger Syndrome or High-Functioning Autism. *J Autism Dev Disord*, 29, 407-418.
- Baron-Cohen, S., Wheelwright, S., Hill, J., Raste, Y., ve Plumb, I. (2001). The “Reading the Mind in the eyes” Test Revised Version: A Study with Normal Adults, and Adults with Asperger Syndrome or Figh-Functioning Autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42(2), 241-251.
- Bayarslan, B., ve Çevik, A. (2023). Examining the Relative Age Effect of Elite Paralympic Athletes. *International Journal of Disabilities Sports and Health Sciences*, 6(3), 296-306.
- Carron, A. V., and Eys, M. A. (2012). *Group Dynamics in Sport*. Fitness Information Technology.
- Carton, J. S., Kessler, E. A., and Pape, C. L. (1999). Nonverbal Decoding Skills and Relationship Well-being in Adults. *Journal of Nonverbal Behavior*, 23, 91-100.
- Carver, C. S., & White, T. L. (1994). Behavioral Inhibition, Behavioral Activation, and Affective Responses to Impending Reward and Punishment: The BIS/BAS Scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67(2), 319-333. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.67.2.319>
- Chesler, B. E. (2012). *Emotional Eating: Beyond the Binge-Purge Cycle*. CreateSpace Independent Publishing Platform.
- Dağlı Ekmekçi, Y. A., Ekmekçi, R. ve İrmış, A. (2013). Küreselleşme ve Spor Endüstrisi. *Pamukkale Journal of Sport Sciences*, 4(1), 91-117. <http://pjss.pau.edu.tr>
- Doğan, T., Sapmaz, F. ve Totan, T. (2011). Adaptation of The Body Image Coping Strategies Inventory to Turkish: A Validity and Reliability Study. *Anatolian Journal of Psychiatry*, 12(2), 121-129.
- Downey, G., & Feldman, S. I. (1996). Implications of Rejection Sensitivity for Intimate Relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(6), 1327-1343. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.70.6.1327>
- Eysenck, H. J. (1965). *Facts and Fictions in Psychology*. Penguin Books.
- Finch, J. E., Palumbo, I. M., Tobin, K. E. and Latzman, R. D. (2021). Structural Brain Corralates of Eating Pathology Symptom Dimensions: A Systematic Review. *Psychiatry Research: Neuroimagnng*, 317, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.psychresns.2021.111379>
- Fişek, K. (1985). *100 Soruda Türkiye Spor Tarihi*. Gerçek Yayınevi.
- Fredrickson, B. L. (2001). The Role of Positive Emotions in Positive Psychology. The Broaden-and-Build Theory of Positive Emotions. *Am Psychol*, 56(3), 218-226. <https://doi.org/10.1037/0003-066x.56.3.218>
- Frith, C. D. and Frith, U. (2006). The Neural Basis of Mentalizing. *Neuron*, 50, 531-534. 10.1016/j.neuron.2006.05.001
- Garner, D. M., & Garfinkel, P. E. (1979). The Eating Attitudes Test: An Index of the Symptoms of Anorexia Nervosa. *Psychological Medicine*, 9(2), 273-279. <https://doi.org/10.1017/S0033291700030762>
- Gray, J. A. (1987). *The psychology of fear and stress*. Cambridge University Press.
- Hazar M, 1996. *Beden Eğitimi ve Sporda Oyunla Eğitim*. Ankara, Tutibay yayınları, s.127-133.

- Işık, U. (2021). Sporun Duyguları Tanıma Üzerindeki Etkisi. *Spor ve Rekreasyon Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 25-36. 10.52272/srad.1028570
- Işık, A. D. ve Akoğuz Yazıcı, N. (2023). Olimpiyatlara Hazırlanan Sporcular ile Sedanter Bireylerin Yüz ve Duygu Tanıma Becerilerinin Karşılaştırılması: Kişilik Özelliklerinin Rolü. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 21(1), 135-147.
- Kendir, D., ve Karabudak, E. (2019). Sporcularda Yeme Bozuklukları. *Gazi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 4(1), 1-10.
- Kılıçgil, E. (1998). Sosyal Çevre-Spor İlişkileri, Bağırhan Yayınevi, Ankara.
- LeDoux, J. (2003). The Emotional Brain, Fear, and the Amygdala. *Cell. Mol. Neurobiol.* 23, 727-738. 10.1023/A:1025048802629
- Lyman, B. (1982). The Nutritional Values and Food Group Characteristics of Foods Preferred During Various Emotions. *Journal of Psychology*, 112(1), 121-127. <https://doi.org/10.1080/00223980.1982.9915342>
- Martinez, E. M. (2015). *Body Talk: Fat is out, Fit is in*. University of Nevada, Reno.
- Martinsen, M., Sundgot-Borgen, J. ve Higher. (2013). Prevalence of Eating Disorders Among Adolescent Elite Athletes than Controls. *Med Sci Sport Exerc.*, 45(6): 1188-1197.
- McRae, K., Misra, S., Prasad, A. K., Pereire, S. C. ve Gros, J. J. (2011). Bottom-up and Top-down Emotion Generation: Implications for Emotion Regulation. *Soc Cogn Affect Neurosci*, 7(3), 253-262. <https://translate.google.com/website?sl=en&tl=tr&hl=tr&client=srp&u=https://doi.org/10.1093/scan/nsq103>
- Murathan, G. (2023). Kadın Sporcuların Yeme Farkındalıkları ile Olumsuz Beden Konuşmaları Özelliklerinin Değerlendirilmesi. *Akdeniz Spor Bilimleri Dergisi*, 6(1). 573-583. <https://doi.org/10.38021asbid.1357240>
- Muth, J. L., & Cash, T. F. (1997). Body-Image Attitudes: What Difference Does Gender Make? *Journal of Applied Social Psychology*, 27(16), 1438-1452. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.1997.tb01607.x>
- Orhan, R. (2019). Çocuk Gelişiminde Fiziksel Aktivite ve Sporun Önemi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 157176.
- Pate, P. R., Pratt, M., Blair, S. N., Haskell, W. L., Macera, C. A., Bouchard, C., Buchner, D., Ettinger, W., Heath, G. W. ve King, A. C. (1995). Physical Activity and Public Health. A Recommendation from the Centers for Disease Control and Prevention and the American College of Sports Medicine. *JAMA*. 273(5), 402-407. <https://doi.org/10.1001/jama.273.5.402>
- Petrie, T. A., & Greenleaf, C. (2007). Eating Disorders in Sport: From Theory to Research to Intervention. In G. Tenenbaum & R. C. Eklund (Eds.), *Handbook of Sport Psychology* (3rd ed., pp. 352-378). Wiley.
- Premack, D. ve Woodruff, G. (1978). Does a Chimpanzee Have a Theory of Mind. *Behavioral and Brain Sciences*, 1(4), 515-526. <http://dx.doi.org/10.1017/S0140525X00076512>
- Ratey, J. J. (2008). *Spark: The revolutionary new science of exercise and the brain*. Little, Brown and Company.
- Rebar, A. L., Stanton, R., Geard, D., Short, C., Duncan, M. J. ve Vandelanotte, C. (2015). A Meta-Analysis of the Effect of Physical Activity on Depression and Anxiety in Non-Clinical Adult Populations. *Health Psychol Rev*, 9(3), 366-37)
- Salmon, P. (2001). Effects of Physical Exercise on Anxiety, Depression, and Sensitivity to Stress: A Unifying Theory. *Clinical Psychology Review*, 21(1), 33-61. [https://doi.org/10.1016/S0272-7358\(99\)00032-X](https://doi.org/10.1016/S0272-7358(99)00032-X)

- Salovey, P. ve Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Savaşır, I., & Erol, N. (1989). *Yeme Tutum Testi: Anoreksiya Nervoza Belirtiler İndeksi*. Ankara: Türk Psikiyatri Derneği Yayınları.
- Schneider, M. and Graham, D. (2009). Personality, Pysical Fitness, and Affective Response to Exercise Among Adolescents. *Med Sci Sports Exerc*, 41(4), 947-955. 10.1249/MSS.0b013e31818de009.
- Schultz, W. (2015). Neuronal Reward and Decision Signals: From Theories to Data. *Physiol Rev*, 95(3), 853-951. <https://doi.org/10.1152/physrev.00023.2014>
- Sullivan, H. S. (1953). *The interpersonal theory of psychiatry*. W W Norton & Co.
- Seydioğlu, C., Yağcı, İ. ve Uğur, E. (2023). Spor Okullarında Görev Alan Bireysel ve Takım Antrenörlerin Sportmenlik Davranışlarının İncelenmesi. *Yalova Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 2(3), 161-173.
- Şimşek, B. ve Kartal, A. (2023). Spor Yapan Bireylerin Yeme Farkındalık Düzeylerinin Bazı Parametrelere Göre İncelenmesi. *Aydın Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(2), 15-29.
- Şirvanlı Özen, D. ve Güneri, F. K. (2018). İlişki Başarısının Temel Belirleyicisi: Reddedilme Duyarlılığı. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 10(4), 454-469. 10.18863/pgy.360041
- Şişman, S. (2012). Davranışsal İnhibisyon Sistemi / Davranışsal Aktivasyon Sistemi Ölçeği'nin Türkçe Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Psikoloji Çalışmaları*, 32(2), 1-22.
- Turan, T., Baş, M., & Özdemir, Ö. (2015). Tıkınırcasına Yeme Bozukluğu: Güncel Bir Gözden Geçirme. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 7(2), 214-229. <https://doi.org/10.5455/cap.20141111095810>
- Perrey, S. and Besson, P. (2018). Studying Brain Activity in Sports Performance: Contributions and Issues. *Prog Brain Res*, 240, 247-267. <https://doi.org/10.1016/bs.pbr.2018.07.004>
- Venturo, A., Smith, J., & Taylor, M. (2019). Differences in Intrinsic Motivation and Reward Sensitivity Between Individual and Team Sport Athletes. *Journal of Sport Behavior*, 42(3), 245-261.
- Yalnızoğlu Çaka, S., Çınar, N. ve Altınkaynak, S. (2018). Adolesanlarda Yeme Bozuklukları. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 7(1), 203-209.
- Yıldırım, E. A., Kaşar, M., Güdük, M., Ateş, E., Küçükparlak, İ., Özhan, M., & Yazıcı, M. K. (2011). Reading the Mind in the Eyes Test'in Türkçe Versiyonunun Sağlıklı Bireylerde Güvenirlik Çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 22(3), 177-186.
- Young, J. E., & Klosko, J. S. (2012). *Hayatı Yeniden Keşfedin* (Çev. B. Gültekin). İstanbul: Kaknüs Yayınları. (Orijinal eser 1994 yılında yayımlanmıştır.)
- Zhang, Y., Zhou, W., Huang, J., Hong, B. and Wang, X. (2022). Neural Correlates of Perceived Emotions in Human Insula and Amygdala for Auditory Emotion Recognition. *NeuroImage*, 260, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2022.119502>

Öğretmenlerin İş Stresi ve Özel Yaşam Dengesi Yakın İlişkiler Bağlamında Bir Odak Grup Görüşmesi*

Teachers' Job Stress and Work-Life Balance: A Focus Group Discussion on Intimate Relationships

Sevda KISRIK**, Ramazan AYDIN***

doi: XXXXXX

Öz

Bu araştırma, öğretmenlerin iş ve özel yaşam dengesini nasıl kurduklarını inceleyerek iş stresi, aile ilişkileri ve kişisel refah arasındaki etkileşimi ortaya koymayı amaçlamaktadır. Nitel araştırma yöntemlerinden biri olan odak grup görüşmesi tekniği kullanılarak gerçekleştirilen çalışmada, öğretmenlerin iş stresine dair deneyimlerini derinlemesine anlamak hedeflenmiştir. Görüşmeler video ile kaydedilmiş, ardından kayıtlar çözümlenerek içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiş ve belirli temalar oluşturulmuştur. Analizler sonucunda üç temel tema ortaya çıkmıştır. Birinci tema, iş stresinin bireylerin günlük yaşamlarına olan etkilerine odaklanmış olup fiziksel mesafe, yetersiz iş birliği, geri bildirim eksiklikleri ve yoğun çalışma koşulları gibi faktörlerin stresi artırdığı belirlenmiştir. İkinci tema, iş stresinin partner ilişkileri üzerindeki yansımalarını incelemiş; destek eksikliği, zaman yönetimi güçlükleri ve iletişim sorunları öne çıkan bulgular arasında yer almıştır. Üçüncü tema ise psikolojik dayanıklılık ve öz bakım stratejilerini ele almış; iş stresini yönetmede iş-özel yaşam ayrımı, sosyal destek arayışı ve kişisel bakımın önemi vurgulanmıştır. Sonuç olarak, iş stresinin bireysel ve aile yaşamına yansımaları tartışılmış ve bu dengeyi sağlamaya yönelik çeşitli öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler:

İş Stresi, Yakın İlişkiler, Odak Grup, Nitel Çalışma

Abstract

This study aims to explore how teachers establish a balance between their work and personal lives, highlighting the interaction between job stress, family relationships, and personal well-being. The research was conducted using the focus group interview technique, one of the qualitative research methods, with the goal of gaining an in-depth understanding of teachers' experiences related to job stress. The interviews were recorded on video, transcribed, and analyzed through content analysis to identify specific themes. The analysis revealed three main themes. The first theme focuses on the impact of job stress on individuals' daily lives, identifying factors such as physical distance, lack of collaboration, insufficient feedback, and intense working conditions as contributors to increased stress levels. The second theme examines the reflections of job stress on partner relationships, with key findings including a lack of support, difficulties in time management, and communication problems. The third theme addresses psychological resilience and self-care strategies, emphasizing the importance of maintaining a clear boundary between work and personal life, seeking social support, and prioritizing self-care in managing job stress. In conclusion, the study discusses the implications of job stress on personal and family life and offers various recommendations for achieving a healthy work-life balance.

Keywords:

Job Stress, Intimate Relationships, Focus Group, Qualitative Study

* Bu makale 19-20 Nisan 2024 tarihlerinde Üsküdar Üniversitesi'nde gerçekleştirilen 6. Uluslararası Pozitif Psikoloji Kongresi'nde sunulmuş ve özet bildiri olarak yayınlanmıştır.

** Boğaziçi Üniversitesi, Okul Öncesi Eğitimi Birimi, sevdakademi@gmail.com, ORCID ID: 0009-0004-8948-5047.

*** Milli Eğitim Bakanlığı, ramazanaydn21@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-1381-1446.

GİRİŞ

Eğitim alanında öğretmenler, yalnızca bilgi aktaran bireyler olmanın ötesinde öğrencilerinin akademik, kişisel ve sosyal gelişimlerini şekillendiren temel rehberlerdir. Bu önemli rolü üstlenirken yoğun iş yükü, zaman yönetimi baskıları, sınıf yönetimi zorlukları ve veli ilişkileri gibi çeşitli unsurlarla karşılaşır. Bu faktörler iş stresinin artmasına neden olarak yalnızca mesleki performanslarını değil aynı zamanda özel yaşamlarını da doğrudan etkileyebilir. İş stresi, öğretmenlerin aile ilişkileri ve kişisel refahı üzerinde önemli sonuçlar doğurarak iş-özel yaşam dengesini kritik bir konu haline getirmektedir (Selye, 1956; Beehr, 1976). Bu araştırma, öğretmenlerin iş stresi ile özel yaşam dengesi arasındaki etkileşimi incelemeyi ve bu dengenin özellikle yakın ilişkiler bağlamında nasıl şekillendiğini ortaya koymayı amaçlamaktadır. İş stresinin öğretmenlerin partner ilişkilerine olan yansımaları ele alınarak, bu süreçte geliştirdikleri başa çıkma stratejileri analiz edilmiştir. Bu doğrultuda nitel araştırma yöntemlerinden biri olan odak grup görüşmesi tekniği kullanılarak öğretmenlerin deneyim ve görüşleri derinlemesine incelenmiştir.

Türkiye ve dünya genelinde gerçekleştirilen araştırmalar, öğretmenlerin karşılaştığı iş stresinin ve bunun özel yaşamlarına yansımalarının çeşitli boyutlarını ortaya koymaktadır (Elshaer vd., 2018; Poncet vd., 2007). Bu konunun özellikle yakın ilişkiler bağlamında ele alınması ise sınırlı sayıda çalışmada incelenmiştir. Türkiye’de öğretmenlerin iş stresi ve özel yaşam dengesi üzerine yürütülen araştırmalar, iş stresinin hem kişisel hem de mesleki yaşamlarında belirgin etkiler yarattığını göstermektedir (Erken, 2006). Küresel ölçekte, benzer etkiler özellikle öğretmenler ve sağlık çalışanları gibi yüksek düzeyde stres altında çalışan meslek gruplarında gözlemlenmiştir (Galanis vd., 2018; Kakemam vd., 2019). Kuramsal çerçeveden iş stresi ve tükenmişlik kavramları, Selye (1956) stres teorisi ile Maslach ve Jackson (1981) tükenmişlik modeli gibi temel teorik yaklaşımlar doğrultusunda ele alınmaktadır. Selye, stresi bireyin çevresel taleplere verdiği yanıt olarak tanımlamakta ve bu yanıtın fiziksel, duygusal ve psikolojik boyutları olduğunu belirtmektedir. Maslach ve Jackson (1981) ise tükenmişliği, uzun süreli iş stresi sonucunda ortaya çıkan duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve azalan kişisel başarı hissi ile karakterize edilen bir süreç olarak açıklamaktadır.

Bu çalışmada, öğretmenlerin iş stresi ile özel yaşamları arasındaki dengeyi nasıl kurdukları ve bu süreçte hangi stratejileri kullandıkları üzerine odaklanılmıştır. Bu kapsamda, Boğaziçi Üniversitesi Okul Öncesi Eğitim Birimi’nde görev yapan öğretmenlerle gerçekleştirilen odak grup görüşmeleri aracılığıyla iş stresi, aile ilişkileri ve kişisel refah arasındaki bağlantılar derinlemesine incelenmiştir.

YÖNTEM

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan odak grup görüşmesi tekniği kullanılmıştır. Odak grup çalışmalarında aşağıdaki işlem basamakları takip edilir:

- 1. Aşama:** Araştırma konusunu belirlemek ve konuyu ayrıntılı bir biçimde inceleyerek sınırlarını çizmektedir. Bu incelemede, konular önem sırasına konulmaktadır.
- 2. Aşama:** İkinci aşamada, araştırmaya katılacak kişiler, bu kişilerin özellikleri, kişilerin ortak özellikleri, görüşmede kullanılacak ana başlıklar ve sorulacak sorular belirlenmektedir.

3. Aşama: Bu aşamada, odak grup görüşmesinin yeri, zamanı, moderatör, raportör, varsa diğer görevliler belirlenmekte ve görüşme yapılmaktadır.

4. Aşama: Görüşme özetlenmekte, raporlar ve kısa notlar incelenmekte, veriler gözden geçirilmekte, görüşmeler analiz edilmekte ve raporlaştırılmaktadır. Bu doğrultuda aşamalarda şu işlemler yapılmıştır:

Bu bağlamda çalışma kapsamında öncelikle araştırma konusu olarak ‘Öğretmenlerin iş ve özel yaşam dengesi’ seçilmiştir ve elde edilen bulgulara göre şu şekilde sıralanmıştır:

- İş yaşantısındaki zorluklar
- İş stresi ve partner ilişkileri
- Psikolojik sağlamlık ve öz bakım

ÇALIŞMA GRUBU

Nitel araştırma yöntemlerinden biri olan odak grup görüşmelerinde ideal katılımcı sayısına dair çeşitli görüşler mevcuttur. MacIntosh (1981), en uygun katılımcı sayısının 6 ila 10 kişi arasında olduğunu savunurken, Kitzinger (1995) bu sayının 4 ile 9 kişi arasında değişebileceğini belirtmiştir. Gibbs (1997) ise 6 ila 12 kişilik grupların yeterli olacağını ifade etmiştir. Edmunds’un (2000), Çokluk ve arkadaşları (2011) tarafından aktarılan görüşüne göre ise 8 ila 10 kişilik bir katılımcı sayısı ideal kabul edilmektedir. Bu çalışmada da benzer bir aralık tercih edilmiş ve Boğaziçi Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi Birimi’nde görev yapan 8 gönüllü öğretmen odak grup görüşmelerine dahil edilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Bilgileri

Katılımcı	Medeni Durumu	İlişki Süresi	Meslek Yılı
K1	Evli	12 yıl	21 yıl
K2	Flört	8 ay	2 yıl
K3	Evli	11 yıl	10 yıl
K4	Evli	7 yıl	10 yıl
K5	Evli	15 yıl	14 yıl
K6	Evli	10 yıl	19 yıl
K7	Flört	3 yıl	3 yıl
K8	Evli	16 yıl	21 yıl

VERİLERİN TOPLANMASI

Isındırma Soruları:

- Stresli bir işiniz olduğunu düşünüyor musunuz?
- » İşinizde karşılaştığınız zorluklar neler?

Tema Merkezli Sorular:

Araştırmanın tema merkezli soruları şunlardır;

- İşinizde karşılaştığınız zorluklar nelerdir?
- İş stresinin evlilik/romantik ilişkinize etkisini nasıl değerlendiriyorsunuz?
- » Partnerinizle iş yaşantınızı paylaşır mısınız?
- » İş dışındaki zamanlarınızı ailenize ayırmak için nasıl planlar yapıyorsunuz?
- İş ve özel hayatınız arasındaki dengeyi kurmak için psikolojik bir özbakım yapıyor musunuz, yöntemleriniz nelerdir?

VERİLERİN ANALİZİ

Odak grup görüşmesi, Kitzinger (1995), Gibbs (1997) ve Çokluk ve arkadaşları (2011) önerileri doğrultusunda belirli bir plan dâhilinde yürütülmüştür. Süreç şu adımlarla gerçekleştirilmiştir:

1. Görüşme başlamadan önce kullanılacak tüm materyaller toplantı alanına getirilmiş ve eksiksiz oldukları kontrol edilmiştir.
2. Moderatör, raportör ve katılımcılar için hazırlanan yaka kartları dağıtılarak herkesin tanınması kolaylaştırılmıştır.
3. Görüşmenin kesintiye uğramaması için odanın kapısına “Rahatsız Etmeyiniz” uyarı yazısı asılmıştır.
4. Katılımcılar, yüz yüze iletişimi kolaylaştırmak amacıyla yuvarlak bir düzende ve kolsuz sandalyelere oturtulmuştur.
5. Moderatör ve raportör kısa bir tanıtım yaptıktan sonra katılımcılardan da kendilerini tanıtmaları istenmiştir.
6. Moderatör, görüşmenin amacı, toplanacak bilgilerin gizliliği, sürecin nasıl işleyeceği ve tahmini zaman dilimi hakkında bilgilendirme yapmıştır.
7. Katılımcıların sürece daha rahat uyum sağlamaları için öncelikle ısınma soruları yöneltilmiş, ardından açık uçlu sorularla görüşme derinleştirilmiştir. Tüm katılımcılara fikirlerini paylaşmaları için eşit söz hakkı tanınmıştır.
8. Görüşme sonunda, değinilmemiş konulara veya eklemek istenen yeni fikirlere yer vermek amacıyla tamamlayıcı bir soru sorulmuştur.

9. Odak grup görüşmesi planlandığı şekilde 1,5 saat içinde tamamlanmıştır.

Bu yapılandırılmış süreç, verimli ve odaklı bir görüşme ortamı sağlamıştır. Veri analiz sürecinde nitel araştırma yöntemleri tercih edilmiştir (Britten, 1995; Mays ve Pope, 1995). Bu yöntem, katılımcıların deneyimlerini ve görüşlerini derinlemesine inceleme imkânı sağlamaktadır. Analiz sürecinde, veriler öncelikle dikkatli bir şekilde okunmuş, ardından verilerde tekrar eden ifadeler, benzerlikler ve farklılıklar belirlenmiştir. Sayısal verilere dayalı genellemelere gidilmeyip, her bir katılımcının deneyimi bağlamında değerlendirme yapılmıştır.

Veri seti içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiş ve katılımcıların ifade ettikleri düşünceler doğrultusunda anlamlı desenler ortaya çıkarılmıştır. Bu süreçte, veriler kodlanmış, kategorilere ayrılmış ve temalar oluşturulmuştur. Temalar belirlenirken, katılımcıların söylemlerindeki ana fikirler, tekrarlanan kavramlar ve dikkat çeken vurgular esas alınmıştır. Kodlama süreci titizlikle yürütülmüş olup, verilerin güvenilirliğini sağlamak için çift kodlayıcı yöntemi de kullanılmıştır. Bu yöntemle elde edilen bulgular, nitel analiz sürecine derinlik kazandırmış ve çalışmanın güvenilirliğini artırmıştır.

BULGULAR

Araştırmanın tema merkezli soruları şunlardır:

1. İşinizde karşılaştığınız zorluklar nelerdir?
2. İş stresinin evlilik/romantik ilişkinize etkisini nasıl değerlendiriyorsunuz?
 - » Partnerinizle iş yaşantınızı paylaşıyor mısınız?
 - » İş dışındaki zamanlarınızı ailenize ayırmak için nasıl planlar yapıyorsunuz?
3. İş ve özel hayatınız arasındaki dengeyi kurmak için psikolojik bir özbakım yapıyor musunuz, yöntemleriniz nelerdir?

Bu doğrultuda ‘iş stresi ve zorluklar’ başlığı altında bu çalışmanın ilk temasıyla ilişkili olarak iş stresinin bireylerin hayatına etkisi bulgulanmıştır. 1. Soruya verilen yanıtlar ışığında aşağıda belirtilen verilere ulaşılmıştır:

- Ev ile iş arasındaki fiziksel mesafe
- Ebeveynlerin iş birliğine kapalı olması
- Okul yöneticilerinin geri bildirim eksikliği
- Çalışma koşullarının yoğunluğu
- İşe ilişkin sınırları netleştirme
- İş stresinin gelecek planlamalarına olumsuz etkisi
- Olumsuz yaşantılar karşısında başa çıkma becerileri

Bu doğrultuda ‘iş stresi ve partner ilişkileri’ başlığı altında bu çalışmanın ikinci temasıyla ilişkili 2. Soruya verilen yanıtlar ışığında iş stresinin yakın ilişkileri büyük ölçüde etkilediği bulgusuna ulaşılmıştır. Aşağıda belirtilen verilere ulaşılmıştır:

- Partnerler arası ilişkide destek sisteminin eksikliği, partnerin katkı sunmaması
- Sağlıklı bir ilişkinin iyileştirici etkisi
- İş yoğunluğunun aile fertlerine ayrılan zamana etkisi sonucunda bireyde oluşan suçluluk hissi
- İş yoğunluğunun aileye/partnere sabır, sebat ve tahammül derecesini azaltması
- Partneriyle geçirilen keyifli etkinlikler için alan açmak
- Aile gücü ve desteğinin olmadığı bir yerde yaşamının partnerler arasındaki özel ilişkilere yansması
- İş yoğunluğunun kişide oluşturmuş olduğu olumsuzluğun beden dili üzerinden partnere yansması
- Çocuğun yaş düzeyinin partnerler arasındaki ilişkiyi etkilemesi

Çalışmanın son teması olan ‘psikolojik sağlık ve özbakım’ temasının ilgili sorusu olan 3. Soruya verilen yanıtlar ise şu şekildedir:

- İş yaşamındaki olayları işte bırakabilme becerisine sahip olabilmek
- İş yoğunluğunun kişisel bakımı etkilemesi ve bundan dolayı özbakımı etkilemesi
- Sosyal hayat ile olan bağın güçlü olması / Sosyal destek ve iletişimin güçlü olması
- Kişinin temel baş etme kaynaklarının farkında olması ve yerine getirmesi
- Kişinin yorgunluğunu atması için etkili rahatlama yöntemlerini kullanması
- Doğayla veya rahatlatıcı diğer uyaranlarla temas
- Yaşanılan stresle başa çıkabilmek için dışavurum ve dönüştürme
- Egzersiz yapmak, uyku ve beslenmeye özen göstermek
- İş yoğunluğunun minimize edilmesi ve özel yaşamın dışında tutulması

TARTIŞMA

Bu çalışmanın bulguları, öğretmenlerin iş stresi ve özel yaşam dengesi arasındaki ilişkiyi derinlemesine anlamak için önemli veriler sunmuştur. Odak grup görüşmeleri aracılığıyla elde edilen bulgular, öğretmenlerin iş stresinin hem mesleki hem de kişisel yaşamlarını nasıl etkilediğini kapsamlı bir şekilde ortaya koymuştur. Çalışmanın ana temaları olan iş stresi ve zorluklar, iş stresi ve partner ilişkileri, psikolojik sağlık ve özbakım konularında elde edilen veriler, öğretmenlerin bu zorluklarla başa çıkma stratejilerini detaylandırmaktadır.

İş Stresi ve Zorluklar Temasına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin iş stresiyle ilgili olarak belirttikleri zorluklar arasında fiziksel mesafe, iş birliği eksikliği, geri bildirim yetersizliği ve yoğun çalışma koşulları öne çıkmaktadır. Bu bulgular, iş stresi literatüründe sıklıkla vurgulanan stres faktörleriyle tutarlıdır (Selye, 1956; Beehr, 1976). Fiziksel mesafe, öğretmenlerin iş ve özel yaşamlarını dengede tutmalarını zorlaştıran önemli bir faktördür. İş ve ev arasındaki uzun mesafe öğretmenlerin daha fazla zaman ve enerji harcamasına neden olarak, onların hem fiziksel hem de zihinsel yorgunluğunu artırmaktadır. Bu durum, öğretmenlerin özel yaşamlarına ayırdıkları zamanı kısıtlayarak, aile ve sosyal ilişkilerinde olumsuz etkiler yaratmaktadır (Anderson ve Kiger, 1985). İş birliği eksikliği, öğretmenlerin iş stresi üzerinde önemli bir rol oynamaktadır. Özellikle ebeveynlerin eğitim sürecine katılımı yetersiz kalması, öğretmenlerin iş yükünü artırmakta ve öğrencilerin akademik başarısını olumsuz yönde etkilemektedir (Epstein, 1987).

Yoğun çalışma koşulları, öğretmenlerin iş stresi ve tükenmişlik düzeylerini artıran bir diğer önemli faktördür. Öğretmenler; ders planlaması, değerlendirme süreçleri ve ek görevler gibi iş yüklerinin yanı sıra, sınıf yönetimi ve öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarıyla ilgilenmek zorundadırlar. Bu yoğunluk, öğretmenlerin fiziksel ve zihinsel olarak yorulmalarına ve stres seviyelerinin yükselmesine yol açmaktadır (Maslach ve Jackson, 1981). Özellikle, iş stresinin gelecekteki planlamalar üzerindeki olumsuz etkisi, öğretmenlerin uzun vadeli kariyer hedeflerini ve kişisel gelişimlerini planlamalarını zorlaştırmaktadır (Kyriacou, 2001). İş ile ilgili sınırların netleştirilmemesi, öğretmenlerin iş ve özel yaşam dengelerini kurmalarını engelleyen önemli bir sorundur. Mesai saatleri dışında da iş ile ilgili görevlerin yerine getirilmesi, öğretmenlerin özel yaşamlarına yeterince zaman ayıramamalarına yol açmaktadır. Bu durum, öğretmenlerin aile ve sosyal yaşamlarını olumsuz etkileyerek, genel yaşam kalitelerini düşürmektedir (Geurts ve Demerouti, 2003). İş stresinin gelecekteki planlamalar üzerindeki olumsuz etkisi, öğretmenlerin kariyer gelişimlerini ve kişisel hedeflerini planlamakta zorluk yaşamalarına neden olmaktadır. Bu durum, öğretmenlerin uzun vadeli hedeflerine ulaşmalarını engelleyerek, mesleki tatminlerini azaltmaktadır (Van Horn, Schaufeli, ve Enzmann, 1999).

İş Stresi ve Partner İlişkileri Temasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın bulguları, iş stresinin öğretmenlerin partner ilişkileri üzerinde önemli etkileri olduğunu göstermektedir. İş stresi, öğretmenlerin günlük yaşamlarında karşılaştıkları zorluklarla birleştiğinde, partner ilişkilerinde belirgin olumsuz etkilere yol açmaktadır. Partnerler arası destek sisteminin eksikliği, öğretmenlerin iş stresine karşı daha savunmasız hale gelmelerine neden olmaktadır. Özellikle, partnerlerin iş stresine yeterince destek olmaması, öğretmenlerin kendilerini yalnız hissetmelerine ve stresle başa çıkma konusunda yetersiz kalmalarına yol açmaktadır. Bu bulgular, iş stresinin partner ilişkileri üzerindeki olumsuz etkilerini vurgulayan literatürle uyumludur (Maslach ve Jackson, 1981; Leiter ve Maslach, 1988).

İş yoğunluğunun aileye ayrılan zamanı azaltması, öğretmenlerin iş stresini artıran bir diğer önemli faktördür. Öğretmenler, iş yerindeki yoğunluk nedeniyle aileleriyle yeterince zaman geçiremediklerinde, bu durum suçluluk hissi yaratmakta ve partner ilişkilerinde

gerginliklere yol açmaktadır. Bu bulgu, iş-yaşam dengesinin bozulmasının, aile içi ilişkiler üzerindeki olumsuz etkilerini gösteren araştırmalarla örtüşmektedir (Geurts ve Demerouti, 2003; Frone, 2000). Ayrıca, iş stresi nedeniyle partnerlerine karşı sabır ve tahammül seviyelerinin azalması, ilişkilerde çatışma ve iletişim sorunlarına neden olmaktadır (Barnett ve Gareis, 2006).

Sağlıklı bir ilişkinin iyileştirici etkisi ve partnerle geçirilen keyifli etkinlikler için alan açma çabası, öğretmenlerin stresle başa çıkma stratejileri arasında yer almaktadır. Sağlıklı ve destekleyici bir partner ilişkisi, öğretmenlerin iş stresine karşı daha dirençli olmalarını sağlamaktadır. Bu bağlamda, iş stresinin partner ilişkileri üzerindeki etkilerinin azaltılması için, öğretmenlerin iş-yaşam dengesi kurma becerilerinin geliştirilmesi ve desteklenmesi gerekmektedir. Özellikle, öğretmenlerin stres yönetimi becerilerinin artırılması ve partnerlerle olan iletişimlerinin güçlendirilmesi, iş stresinin olumsuz etkilerini azaltmada etkili olacaktır (Karasek ve Theorell, 1990; Bakker ve Demerouti, 2007).

Psikolojik Sağlamlık ve Özbakım Temasına İlişkin Bulgular

Psikolojik sağlamlık ve özbakım konusundaki bulgular, öğretmenlerin iş stresine karşı geliştirdikleri başa çıkma stratejilerini ve özbakım uygulamalarını ortaya koymaktadır. Öğretmenler, iş yaşamındaki olayları işte bırakabilme, sosyal destek ve iletişimin güçlü olması, etkili rahatlama yöntemlerinin kullanımı gibi stratejilerle iş stresini yönetmektedirler. İş yaşamındaki olayları işte bırakabilme becerisi, öğretmenlerin iş stresini özel yaşamlarına taşımadan, iş dışındaki zamanlarını daha kaliteli geçirmelerine olanak tanımaktadır (Geurts ve Demerouti, 2003). Bu strateji, öğretmenlerin iş ve özel yaşam dengelerini korumalarında önemli bir rol oynamaktadır.

Sosyal destek ve iletişimin güçlü olması, öğretmenlerin iş stresine karşı daha dirençli olmalarını sağlayan bir diğer önemli faktördür. Öğretmenler, aileleri, arkadaşları ve meslektaşlarıyla olan güçlü sosyal bağlarını, iş stresini azaltmak için etkin bir şekilde kullanmaktadırlar. Sosyal destek, bireylerin stresli durumlarla başa çıkma kapasitelerini artırarak, onların psikolojik sağlamlıklarını güçlendirmektedir (Cohen ve Wills, 1985). Güçlü sosyal destek ağları, öğretmenlerin yalnızlık hissini azaltmakta ve duygusal yüklerini hafifletmektedir (House, 1981). Etkili rahatlama yöntemlerinin kullanımı, öğretmenlerin iş stresini yönetmelerinde ve psikolojik sağlamlıklarını artırmalarında önemli bir rol oynamaktadır. Öğretmenler, egzersiz, meditasyon, doğa ile temas, uyku ve beslenmeye özen gösterme gibi rahatlama tekniklerini kullanarak, stres seviyelerini düşürmekte ve genel sağlıklarını korumaktadırlar. Bu yöntemler, öğretmenlerin fiziksel ve zihinsel sağlıklarını iyileştirerek, stresle başa çıkmalarına yardımcı olmaktadır (Neff, 2003a).

Öz şefkat ve psikolojik sağlamlık literatürü, bu bulguları desteklemektedir. Öz şefkat, bireylerin kendilerine karşı nazik ve anlayışlı olmalarını, zor zamanlarda kendilerini eleştirmek yerine, desteklemelerini ifade eder. Neff (2003a), öz şefkatin stresle başa çıkmada ve psikolojik sağlamlığın artırılmasında önemli bir rol oynadığını belirtmektedir. Öz şefkat, öğretmenlerin iş stresine karşı daha dirençli olmalarını ve olumsuz durumlarla daha etkili bir şekilde başa çıkmalarını sağlamaktadır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışma, öğretmenlerin iş stresi ve özel yaşam dengesi arasındaki ilişkiyi anlamaya yönelik önemli bulgular sunmuştur. Öğretmenlerin iş stresinin mesleki ve kişisel yaşamlarını nasıl etkilediği, odak grup görüşmeleri aracılığıyla kapsamlı bir şekilde ortaya konulmuştur. Çalışmada belirlenen ana temalar olan iş stresi ve zorluklar, iş stresi ve partner ilişkileri, psikolojik sağlamlık ve özbakım konuları, öğretmenlerin bu zorluklarla başa çıkma stratejilerini detaylandırmaktadır.

İş stresi ve zorluklar teması, öğretmenlerin karşılaştığı fiziksel mesafe, iş birliği eksikliği, geri bildirim yetersizliği ve yoğun çalışma koşulları gibi zorlukları kapsamaktadır. Bu faktörler, öğretmenlerin hem iş hem de özel yaşamlarını olumsuz etkilemekte ve genel yaşam kalitelerini düşürmektedir. Ayrıca, iş stresinin gelecek planlamaları üzerindeki olumsuz etkisi, öğretmenlerin uzun vadeli hedeflerine ulaşmalarını engelleyerek, mesleki tatminlerini azaltmaktadır.

İş stresi ve partner ilişkileri teması, iş stresinin partner ilişkileri üzerindeki önemli etkilerini ortaya koymaktadır. Partnerler arası destek sisteminin eksikliği, öğretmenlerin iş stresine karşı daha savunmasız hale gelmelerine neden olmakta ve ilişkilerde gerginliklere yol açmaktadır. İş stresi nedeniyle partnerlere karşı sabır ve tahammül seviyelerinin azalması, ilişkilerde çatışma ve iletişim sorunlarına neden olmaktadır.

Psikolojik sağlamlık ve özbakım teması, öğretmenlerin iş stresine karşı geliştirdikleri başa çıkma stratejilerini ve özbakım uygulamalarını içermektedir. Öğretmenler, iş yaşamındaki olayları işte bırakabilme, sosyal destek ve iletişimin güçlü olması, etkili rahatlama yöntemlerinin kullanımı gibi stratejilerle iş stresini yönetmektedirler. Bu stratejiler, öğretmenlerin iş ve özel yaşam dengelerini korumalarında önemli bir rol oynamaktadır. Eğitim kurumları bu bağlamda:

- Öğretmenlerin iş yüklerini azaltmaya yönelik stratejiler geliştirmelidir. Bu kapsamda, öğretmenlerin ders dışı görevleri minimize edilmeli ve mesai saatleri dışında iş yapmaları engellenmelidir.
- Geri bildirim mekanizmaları güçlendirilerek, öğretmenlerin performanslarını değerlendirmeleri ve mesleki gelişimlerini planlamaları desteklenmelidir.
- Eğitim kurumları, öğretmenlerin stres yönetimi becerilerini artıracak eğitim ve seminerler düzenlemelidir.

Öğretmenlerin;

- İş ve özel yaşam sınırlarını netleştirerek, mesai saatleri dışında dinlenme ve ailelerine zaman ayırma konusunda bilinçli olmaları teşvik edilmelidir.
- Sosyal destek ağlarını güçlendirerek, aile ve arkadaşlarla olan ilişkilerinin iş stresini azaltmada etkili olacağı vurgulanmalıdır.
- Etkili rahatlama yöntemlerini (örneğin, egzersiz, meditasyon, doğa ile temas) kullanarak, fiziksel ve zihinsel sağlıklarını korunmaları sağlanmalıdır.

Araştırmacılar:

- Bu çalışmada elde edilen bulgular, Boğaziçi Üniversitesi Okul Öncesi Eğitim Birimi'nde görev yapan öğretmenlerle sınırlıdır. Gelecekteki araştırmalar, farklı coğrafi bölgelerde ve çeşitli eğitim seviyelerinde görev yapan öğretmenler üzerinde yapılarak, bulguların kapsamı artırılmalıdır. Böylelikle, farklı bağlamlarda öğretmenlerin iş stresi ve özel yaşam dengesi arasındaki ilişkinin daha kapsamlı bir şekilde anlaşılması sağlanmalıdır.
- Bu çalışmada nitel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Gelecekteki araştırmalar, nicel araştırma yöntemlerini kullanarak, iş stresi ve özel yaşam dengesi arasındaki ilişkiyi daha geniş örneklemeler üzerinde incelemelidir. Anketler ve ölçekler gibi nicel veri toplama araçları kullanılarak, elde edilen bulguların istatistiksel analizlerle desteklenmesi sağlanmalıdır.
- Günümüzde teknoloji ve dijital araçların öğretmenlerin iş yükünü nasıl etkilediğini ve bu araçların iş stresi ve özel yaşam dengesi üzerindeki etkilerini araştırmak önemlidir. Öğretmenlerin dijital platformları nasıl kullandıkları ve bu kullanımın iş-yaşam dengesini nasıl etkilediği üzerine daha fazla araştırma yapılmalıdır.
- İş stresi ve özel yaşam dengesi üzerine odaklanan müdahale çalışmaları yapılmalıdır. Bu müdahalelerin etkinliğini değerlendirmek amacıyla, öğretmenlerin iş stresi ve özel yaşam dengesi üzerindeki etkileri incelenmelidir. Özellikle stres yönetimi, zaman yönetimi ve özbakım becerilerini geliştiren eğitim programlarının etkileri araştırılmalıdır.
- Farklı ülkelerde ve kültürlerde öğretmenlerin iş stresi ve özel yaşam dengesi üzerine yapılan karşılaştırmalı çalışmalar, kültürel farklılıkların bu ilişkiler üzerindeki etkilerini anlamada önemli bilgiler sağlayabilir. Bu tür araştırmalar, farklı eğitim sistemlerinde çalışan öğretmenlerin karşılaştığı zorlukları ve bu zorluklarla başa çıkma stratejilerini karşılaştırarak, evrensel ve kültürel özgünlükleri belirleyebilir.
- Psikolojik sağlamlık ve özbakım stratejilerinin öğretmenlerin iş stresi üzerindeki etkilerini daha derinlemesine inceleyen araştırmalar yapılmalıdır. Özellikle öz şefkat, bilinçli farkındalık (mindfulness) ve stres yönetimi tekniklerinin öğretmenler üzerindeki etkilerini araştırarak, bu stratejilerin etkinliğini değerlendirmek gereklidir.

KAYNAKÇA

- Anderson, J. G., & Kiger, A. M. (1985). Stress and the teaching profession. *Journal of Occupational Medicine*, 27(1), 26-28.
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2007). The job demands-resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22(3), 309-328. <https://doi.org/10.1108/02683940710733115>.
- Barnett, R. C., & Gareis, K. C. (2006). Role theory perspectives on work and family. In M. Pitt-Catsouphes, E. E. Kossek, & S. Sweet (Eds.), *The work and family handbook: Multi-disciplinary perspectives, methods, and approaches* (pp. 209-221). Lawrence Erlbaum Associates.
- Beehr, T. A. (1976). Perceived situational moderators of the relationship between subjective role ambiguity and role strain. *Journal of Applied Psychology*, 61(1), 35-40. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.61.1.35>.
- Britten, N. (1995). Qualitative interviews in medical research. *British Medical Journal*, 311, 251-253. <https://doi.org/10.1136/bmj.311.6999.251>.
- Cohen, S., & Wills, T. A. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin*, 98(2), 310-357. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.98.2.310>.

- Çokluk, Ö., Yılmaz, K., & Oğuz, E. (2011). Nitel bir görüşme yöntemi: Odak grup görüşmesi. *Kuramsal Eğitim Bilim*, 4(1), 95-107.
- Edmunds, H. (2000). *The Focus Group Research Handbook*. New York: McGraw-Hill
- Elshaer, N. S. M., Moustafa, M. S. A., Aiad, M. W., & Ramadan, M. I. E. (2018). Job stress and burnout syndrome among critical care healthcare workers. *Alexandria Journal of Medicine*, 54(3), 273-277. <https://doi.org/10.1016/j.ajme.2017.06.004>.
- Epstein, J. L. (1987). Parent involvement: What research says to administrators. *Education and Urban Society*, 19(2), 119-136. <https://doi.org/10.1177/0013124587019002002>.
- Erken, B., 2006, Özel Ve Resmi İlköğretim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin İş Tatmini ve İş Streslerinin Karşılaştırılması, Yüksek Lisans Dönem Projesi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Frone, M. R. (2000). Work-family conflict and employee psychiatric disorders: The national comorbidity survey. *Journal of Applied Psychology*, 85(6), 888-895. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.85.6.888>.
- Galanis, P., Fragkou, D., Kaitelidou, D., Kalokairinou, A., & Katsoulas, T. (2018). Organizational stress among hospital nurses. *International Journal of Nursing Studies*, 44(5), 654-661. <https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2006.11.003>.
- Geurts, S. A. E., & Demerouti, E. (2003). Work/non-work interface: A review of theories and findings. In M. Schabracq, J. A. M. Winnubst, & C. L. Cooper (Eds.), *The handbook of work and health psychology* (pp. 279-312). John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/0470013400.ch14>.
- Gibbs, A. (1997). Focus groups. *Social Research Update*. <http://sru.soc.surrey.ac.uk/SRU19.html>.
- House, J. S. (1981). *Work stress and social support*. Addison-Wesley.
- Kakemam, E., Raeissi, P., Raoofi, S., Soltani, A., Sokhanvar, M., Visentin, D. C., & Cleary, M. (2019). Occupational stress and associated risk factors among nurses: a cross-sectional study. *Contemporary Nurse*, 55 (2-3), 237-249. <https://doi.org/10.1080/10376178.2019.1647791>.
- Karasek, R. A., & Theorell, T. (1990). *Healthy work: Stress, productivity, and the reconstruction of working life*. Basic Books.
- Kitzinger, J. (1995). Qualitative research: Introducing focus groups. *British Medical Journal*, 311, 299-302. <https://doi.org/10.1136/bmj.311.7000.299>.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27-35. <https://doi.org/10.1080/00131910120033628>.
- Leiter, M. P., & Maslach, C. (1988). The impact of interpersonal environment on burnout and organizational commitment. *Journal of Organizational Behavior*, 9(4), 297-308. <https://doi.org/10.1002/job.4030090402>.
- MacIntosh, J. (1981). Focus groups in distance nursing education. *Journal of Advanced Nursing*, 18(12), 1981-1985. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.1993.18121981.x>.
- Maslach, C. and Jackson, S.E. (1981) The Measurement of Experienced Burnout. *Journal of Organizational Behavior*, 2, 99-113. <http://dx.doi.org/10.1002/job.4030020205>
- Neff, K. D. (2003a). Development and validation of a scale to measure self-compassion. *Self and Identity*, 2, 223-250.
- Pope, C. and Mays, N. (1995) Qualitative Research: Reaching the Parts Other Methods Cannot Reach: An Introduction to Qualitative Methods in Health and Health Services Research. *British Medical Journal*, 311, 42-45.
- Selye, H. (1956). What is Stress? *Metabolism*, 5 (1956), pp. 525-530
- Van Horn, J. E., Schaufeli, W. B., & Enzmann, D. (1999). Teacher burnout and lack of reciprocity. *Journal of Applied Social Psychology*, 29(1), 91-108. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.1999.tb01376.x>

Türk Kültüründe Psikolojik Dayanıklılık: Zorluklar Karşısında Güç Veren Kaynakların İncelenmesi

Investigating Psychological Resilience in Turkey: An Examination of Strength-Building Resources Amidst Adversity

Feyza TOPÇU*, Beyza ASLAN**

doi: XXXXXX

Öz

Psikolojik dayanıklılık kavramı kültürel bağlamda ele alınması gereken bir olgudur. Her ülkenin kendine özgü değerleri ve öncelikleri, zorluklarla başa çıkma biçimlerini şekillendirir. Bu doğrultuda bu derleme, psikolojik dayanıklılığın kültürel bağlamdaki önemini ele alarak, Türk kültüründe bireylerin zorluklarla nasıl başa çıktığını incelemektedir. Araştırmalar, kültürel değerlerin başa çıkma stratejilerini şekillendirdiğini ve bireylere zor zamanlarında güç verdiğini göstermektedir. Türk kültüründe aile, dayanışma, hoşgörü ve maneviyat, psikolojik dayanıklılığı destekleyen temel unsurlar arasında yer almaktadır. Bireylerin depresyon, pandemi ve ciddi hastalıklarla başa çıkma süreçlerinde özellikle yakınlarından destek alarak ve manevi değerlerini öncelikle güç aldıkları görülmektedir. Bu bağlamda, kültüre duyarlı psikolojik dayanıklılık müdahaleleri geliştirilmesi önerilmektedir. Ruh sağlığı alanındaki çalışmaların, yerel bağlamda bireylerin sahip olduğu güçlü kaynakları keşfetmeye odaklanması, daha etkili destek mekanizmaları oluşturulmasına yardımcı olacaktır.

Anahtar Kelimeler:

Psikolojik Dayanıklılık, Türk Kültürü, Başa Çıkma Stratejileri, Değerler, Ruh Sağlığı

Abstract

The concept of psychological resilience is a phenomenon that needs to be addressed in a cultural context. The unique values and priorities of each country will shape the ways of coping with adversity. Accordingly, this review examines the importance of resilience in the cultural context and examines how individuals cope with adversity in Turkish culture. Research shows that cultural values shape coping strategies and empower individuals in difficult times. In Turkish culture, family, solidarity, tolerance and spirituality are among the main elements that support psychological resilience. It is seen that individuals gain strength in coping with earthquakes, pandemics and serious illnesses, especially by receiving support from their relatives and prioritizing their spiritual values. In this context, it is recommended to develop culturally sensitive resilience interventions. Focusing studies in the field of mental health on discovering the strong resources that individuals have in the local context will help to create more effective support mechanisms.

Keywords:

Psychological Resilience, Turkish Culture, Coping Strategies, Values, Mental Health

* Hasan Kalyoncu Üniversitesi, İktisadi, İdari ve Sosyal Bilimler Fakültesi, Psikoloji Bölümü, Dr. Öğr. Üyesi, feyza.topcu@hku.edu.tr, ORCID: 0000-0002-5853-2670.

** Hasan Kalyoncu Üniversitesi, İktisadi, İdari ve Sosyal Bilimler Fakültesi, Psikoloji Bölümü Lisans Öğrencisi, aslanbeyza027@gmail.com, ORCID: 0009-0000-8142-0776.

GİRİŞ

Zorluklarla başa çıkma becerisi olarak ifade edilen psikolojik dayanıklılık geçmişten günümüze birçok farklı tanımlamalar ile değişkenlik göstermiştir. Başlangıçta ağır ve travmatik olaylarda ihtiyaç duyulan bir kişilik özelliği olarak ifade edilirken (Leppert vd., 2005) şu anda geliştirilebilen bir beceri (Ungar, 2015) olarak ifade edilmektedir. Ayrıca, günlük hayatın içerisinde yaşanan zorlayıcı ve stresli olaylarda dahi psikolojik dayanıklılığa olan ihtiyaç giderek artmaktadır (Masten, 2014). Bununla birlikte psikolojik olarak dayanıklı olmak her durumda hiçbir şekilde yıkılmamak, tabiri caizse her zaman güçlüyü oynamak demek değildir. Bazen kötü geçen bir günün ardından sadece yataktan kalkabilmek bile bir psikolojik dayanıklılıktır. Hatta yalnızca olumsuz yaşantılarda değil olumlu olaylarda dahi psikolojik dayanıklılığa ihtiyacımız vardır. Örneğin bir öğrencinin üniversiteye başlaması, evlilik, çocuk sahibi olma gibi olumlu ancak kaygı uyandırabilecek yaşantılar da psikolojik olarak güçlü kalmayı gerektirebilir (Selçuk, 2023).

Son yıllarda, Michael Ungar'ın (2008) psikolojik dayanıklılığın tanımını yaparken kavrama dair kültürel bağlamın önemine dikkat çekmesi büyük bir ses getirmiştir. Psikolojik dayanıklılık sürecini anlamada özellikle kültürün önemli bir rolü vardır. Psikolojik dayanıklılık her millette, her kültürde aynı şekilde anlaşılamaz (Wright vd., 2013). Her ülkenin kendine özgü kıymet verdiği değerleri ve öncelikleri zorluklarla nasıl başa çıkabileceğini şekillendirecektir (Masten, 2014).

Kültürel unsurlar, bireylerin zorluklarla başa çıkma stratejilerini şekillendirerek psikolojik dayanıklılığa katkı sağlar (Lazarus, 2000; Wright vd., 2013). Araştırmalar, kültür ve psikolojik dayanıklılık arasında güçlü bir ilişki olduğunu göstermektedir; kültürel değerler, bireylere zorlu dönemlerde anlam ve güç kazandırır (Sebre vd., 2014; Xie ve Wong, 2020). Farklı kültürleri şekillendiren değerler ve normları anlamak, bu unsurlar toplumlar arasında farklılık gösterdiğinden, psikolojik dayanıklılığı kavramak açısından önemlidir (Boer ve Fischer, 2013). Batı kültürlerinde etkisiz görülen başa çıkma stratejileri, kolektivist kültürlerde etkili olabilir ve bireylerin psikolojik iyi oluşuna katkıda bulunabilir (Cross, 1995). Örneğin, doğal afet yaşayan Batı toplumlarında, kişisel becerileri geliştirmeye ve kendi kendini güçlendirmeye odaklanarak, gerekirse profesyonel psikolojik danışmanlık hizmetlerine başvurarak kişisel dayanıklılıklarını artırmaya yönelik başa çıkma stratejileri geliştirilebilir (Hofstede vd., 2010; Triandis, 2001). Kolektivist kültürlerde ise insanların birbirine omuz vererek, dayanışma ve destekle birlikte toparlayabildikleri görülmektedir (Yeh vd., 2006). Yine kolektivist kültürlerde, bireyler bir zorluk yaşadığında ailesinden destek alarak, sabrı ve hoşgörüyü önceleyerek toparlamaya çalışır. Ayrıca kadercilik gibi bakış açıları süreç ile baş edebilmelerine yardımcı olur (Heppner vd., 2006; Yeh vd., 2006).

Türk kültüründe ise yardımseverlik, dayanışma, hoşgörü, aile bağları oldukça büyük bir önem taşımaktadır. Bu bağlamda psikolojik dayanıklılık ile ilgili yapılacak çalışmaların kültüre duyarlı olması ve kültürel bağlamda yapılacak olan çalışmalara olan ihtiyacı öne çıkarmaktadır. Hâlihazırda Michael Ungar'ın bireysel güçlü özellikler (*rugged qualities*) ve kaynaklar (*resources*) olarak ifade ettiği (Ungar ve Jefferies, 2021) psikolojik dayanıklılık ile ilgili kavramlar kültürden kültüre değişkenlik gösterecektir. Bazı toplumlarda eğitim sistemi ve sağlık sistemi bir başka toplumdan daha ileri olabilir. Burada kişinin zorluk yaşadığında başa çıkabilmek için yöneldiği kaynaklar da değişkenlik gösterecektir.

Yine, kişinin yaşadığı toplumda büyüdüğü değerler baş etme kaynaklarını şekillendirecektir (Ahmadi, 2006).

Tüm bu bilgiler doğrultusunda zorluklar karşısında güç veren kaynakları tespit etmede yerel bağlamda insanların hangi kaynaklara sahip olduklarını açığa çıkarmak ve keşfetmek psikolojik dayanıklılık için oldukça önemlidir. Bu derlemenin amacı ise Türk kültüründe psikolojik dayanıklılığın nasıl görüldüğü, insanların hangi kaynaklara dayalı olarak güçlü kalabildiklerinin araştırılmasıdır. Bu bilgileri açığa çıkararak ruh sağlığı çalışanlarına yönelik psikolojik dayanıklılığı güçlendirme müdahale çalışmalarına öneriler sunması hedeflenmektedir. Bu bağlamda ruh sağlığını güçlendirmeye yönelik yapılacak olan çalışmalara zemin hazırlaması amaçlanmaktadır.

TÜRK KÜLTÜRÜNDE DEĞERLER VE PSİKOLOJİK DAYANIKLILIK

Türkiye, Asya ile Avrupa kıtaları arasında stratejik bir konumda yer alan ve farklı kültürlerin buluşma noktası olan bir ülkedir. Bu coğrafi özellik, ülkenin doğu, batı ve Anadolu kültürlerinden etkilenerek zengin bir kültürel çeşitlilik geliştirmesine katkıda bulunmuştur (Kuzulugil, 2010). Türkiye'deki toplumsal değerleri inceleyen önemli çalışmalardan biri Dünya Değerler Araştırması'dır (World Values Survey) (EVS/WVS, 2022). İlk olarak 1981 yılında başlatılan bu uzun süreli araştırma, bireylerin değer, inanç ve motivasyonlarındaki değişimleri gözlemleyerek, bu değişimlerin bireylerin yaşamlarına olan etkilerini anlamayı amaçlamaktadır. Ayrıca, dünya genelindeki siyasal, kültürel ve sosyal dönüşümleri takip etmeyi hedeflemektedir (Lijadi, 2019; Manabe, 2019; Minkov, 2012).

Değerler araştırması, başlangıçta sadece Avrupa'da gerçekleştirilmiş ve 1981-1984 yılları arasında 22 ülkeyi kapsayan bir çalışma olarak başlamıştır. 1990-1993 yılları arasında, araştırmanın kapsadığı ülke sayısı 42'ye yükselmiştir. Daha sonra, 1995-1997 yılları arasında Inglehart tarafından yürütülen Dünya Değerler Araştırması, 53 ülkeyi içerecek şekilde genişletilmiştir. Günümüzde ise 7. dalga'nın 2021 Aralık ayında tamamlandığı ve bu süreçte 80 ülkenin araştırma kapsamına alındığı bilinmektedir. Bu araştırma, dünya genelindeki ülkelerin hem demografik bilgilerini hem de kültürel değerlerini izleme olanağı sunmaktadır. Aynı zamanda, bölgeler arasındaki kültürel farklılıkları ortaya çıkarması bakımından da büyük önem taşımaktadır (Inglehart, 2000; Lijadi, 2019).

Türkiye, Dünya Değerler Araştırması'na 1990 yılında katılmıştır (Inglehart, 1997). Araştırmanın son verilerine göre Türkiye'de en önemli değer olarak aile öne çıkmaya devam etmektedir. Bunu, sırasıyla arkadaşlık, din, boş zaman aktiviteleri ve işe verilen önem takip etmektedir. Türk toplumunda nesilden nesile aktarılan ve büyük değer verilen kavramlar arasında hoşgörü, diğer insanlara saygı, çalışkanlık ve sorumluluk bilinci yer almaktadır (EVS/WVS, 2022). Değerler, toplumun kültürüne, ortak davranışlarına, geleneklerine ve kurumlarına derinlemesine yerleşmiş düşünceleri içerir (Lijadi, 2019). Bu bağlamda, toplum temelli psikolojik dayanıklılık üzerine yapılan araştırmalar büyük bir önem taşımaktadır.

TÜRKİYE'DEKİ İNSANLAR ZORLUKLARLA NASIL BAŞA ÇIKIYORLAR?

Günlük hayatın içerisinde insan birçok stresli olay ve zorluklarla karşı karşıya kalabilmektedir. Bu zorlu süreçlerde bazıları fiziksel ve psikolojik hastalıklarla karşılaşabileceği gibi doğal bir afetin getirdiği problemler de yaşayabilmektedir. Hastalıklar ve doğal afetlerle insanların nasıl başa çıktığını inceleyen birçok araştırmaya rastlanmıştır.

Pandemi döneminde Türkiye’de koronaya yakalanan kadınların bu zorlu süreç ile başa çıkabilmek için birçok farklı stratejiler kullandıkları görülmüştür. Bu süreçte dini baş etme stratejileri, kabul, olumlu düşünme, sosyal destek, öz bakıma dikkat etmek, şükretmek, odağını değiştirebileceği farklı aktiviteler yapmak ve güçlü kalmaya çalışmak gibi stratejiler kullanmışlardır (Şimşir Gökalep vd., 2022). Benzer örneklemde yapılan bir diğer araştırmada ise hasta grubun sağlıklı gruba göre aile, arkadaş ve diğer insanlardan destek alma, plan yapma, duygusal destek arama, dini baş etme stratejileri gibi adaptif stratejiler kullanıldığı gibi kaçınma, dikkat dağıtma ve madde kullanımı gibi uyumsuz stratejiler de kullandığı tespit edilmiştir (Kandeğer vd., 2021; Uzun Şahin vd., 2021). Yerel halk üzerinde yapılan çalışmada ise covid korkusunun umutsuzluğu artırdığı ancak mizah ile bu ilişkinin tamponlandığı bulunmuştur. Mizahın kullanımı bu zorlu süreçte kişilerin toparlanabilmesine yardımcı olmuştur (Saricali vd., 2022). Yaşlıların bu zorlu süreçte nasıl ayakta kalabildiğini inceleyen çalışmada ise dini ve manevi inançların Covid-19 pandemisinin zorluklarını anlamlandırmada ve bu süreçle başa çıkmada bir dayanak olarak kullanıldığı görülmüştür. Yapılan çalışmada, bu bireylerin olumsuzluklara rağmen pandemiye bilişsel olarak olgunluk ve sükûnetle karşıladıkları, tevekkül ve tedbirle hareket ettikleri, inançlarını bilgece kullanarak dengeli bir tutum sergiledikleri tespit edilmiştir. Ayrıca, geleneksel aile yapısının destekleyici rolü vurgulanmış, yaşlıların dua ve dileklerinin sadece kendileri için değil, tüm insanlığın sağlığı için olduğu belirtilmiştir (Ferah, 2021). Üniversite öğrencileri ise keyif aldıkları aktivitelerle meşgul olarak, yakınlarından destek alarak toparlamaya çalışmışlar ve çevrelerindeki insanlarla bir dayanışma içerisinde bu süreci birlikte atlatacaklarına inanarak güçlü kalmaya çalışmışlardır. Ailelerinin yanında sağlıklı olmalarını ve kendilerini güvende hissettikleri bir evlerinin olmasını şükretmek için önemli kaynaklar olarak değerlendirmişlerdir (Aracı-İyiaydın vd., 2024). Sağlık çalışanları ile yapılan çalışmalarda pandeminin olumsuz sonuçlarını yönetmek için bireylerin, birincil başa çıkma mekanizmaları olarak aile, arkadaşlar ve meslektaşlarından destek almalarını ve iletişimi kullandıkları belirtilmiştir (Akarslan ve Yıldız, 2025; Özçevik Subaşı vd., 2021). Bu zorlu süreçte dini değerlerin örneğin tevekkül, manevi sohbetler dinleme, ibadet, zikir ve dua etmenin sağlık çalışanlarının zorlukların üstesinden gelmesine yardımcı olduğu ve huzur hissetmelerini sağladığı görülmüştür. İnsanlara yardım etme ve fayda sağlama gibi değerler onların devam etmelerini sağlamıştır (Karagöz, 2022). Öğretmenler ile yapılan çalışmalarda ise milli birlik ve beraberlik inancı, umut, sabır, diğergamlık, saygı, sevgi, şükür, dayanışma, yakınlarla kurulan güçlü ilişkiler, kendini geliştirme, yeni uğraşlar edinme, yürüyüş yapma ve dua etme gibi eylemlerin, onların bu süreci atlatabilmelerine yardımcı olduğu bilgisine ulaşılmıştır (Dinç ve Dinçer, 2020; Gürel ve Er, 2020).

6 Şubat 2023 Kahramanmaraş merkezli depremin ardından engelli çocuğa sahip annelerin yaşadığı zorluklarla nasıl başa çıkabildiğini araştırarak çalışmada, annelerin dört temel meselesinin bu süreci daha iyi atlatabilmelerine yardımcı olduğu görülmüştür (Erduran Tekin, 2024). Bu süreçte maneviyat, ekonomik refah, güçlü akrabalık ilişkileri, yeni bir deprem felaketine karşın acil durum planı yapmak onlara iyi gelmiştir. Kadınlarla yapılan bir diğer araştırmada ise aile, yakın arkadaşlar ve komşulardan destek alarak, olayı kabul ederek ve bazıları da zamana bırakarak toparlamaya çalışmışlardır (Çetin Aydın ve Aytaç, 2023). Ayrıca araştırmalar depremedelerin deprem felaketinin getirdiği belirsizliğe ve travmatik yaşantılara karşı maneviyata tutunarak dayanmaya çalıştığını göstermiştir (Kerkez ve Şanlı, 2024; Sucu ve Berkmen, 2024).

Türk kültüründe kanser hastaları ile yapılan bir araştırmada, hastaların olumlu bakış açısını baş etme yolu olarak kullandıkları görülmüştür. Olumlu bakış açısını şükretmek ile edindikleri tespit edilmiştir (Ahmadi vd., 2019). Kanser hastalarının bu zor süreci yakınlarından destek alarak, bir hobi edinerek, umutlarını koruyarak, olumlu düşünmeye çalışarak, hastalığı inkar etmek yerine kabul ederek, sağlığına özen göstererek, sosyalleşerek, dua ve ibadet ederek ve teslimiyet inancına sarılarak atlatmaya çalıştıkları görülmüştür (Göral Türkcü vd., 2021; Ketten Edis ve Kurtgöz, 2024; Özyer, 2023; Sabancıoğulları ve Taşkın Yılmaz, 2021; Serçekuş ve Başkale, 2015). Kültürel açıdan yapılan bir diğer araştırmada, Türkiye’deki kanser hastalarının hastalığın getirdiği psikolojik zorluklarla baş etmede sabrın önemli bir yeri olduğu tespit edilmiştir (Ahmadi vd., 2016). Prostat kanseri olan insanların bu zorlu süreçle nasıl başa çıkabildiğini araştıran çalışmada acıyla başa çıkabilmek adına rahatlamak ve dikkatlerini dağıtmak için müzik dinlemek ve televizyon izlemek iyi gelmiştir. Kimisi ailesinden ve sevdiklerinden sosyal destek almış, kaygısını yönetebilmek için rahatlatma egzersizleri yapmış, kimisi uykusuna ve beslenmesine dikkat etmiş, kimisi de kendini çalışmaya vermiş ve üretmekle başa çıkmaya çalışmıştır (Kazımoğlu vd., 2023).

Zor zamanlarda Türkiye’de yaşayan insanların nasıl ayakta kaldığını inceleyen araştırmada birçok strateji ve değerlerin güç verdiği keşfedilmiştir. Bu çalışmada maddi manevi kayıplar yaşayan, fiziksel ve psikolojik hastalıklar ve zorluklarla boğuşan, işleri ve ilişkileri anlamında tahammülü güç durumlarla karşılaşan insanlar ile görüşülmüştür (Topçu, 2023). Çalışmada 34 farklı değer ve duygusal, bilişsel, davranışsal, sosyal ve manevi stratejiler zorluklarla başa çıkmada önemli güç kaynakları olarak bulunmuştur (Topçu ve Dinç, 2024). Zor zamanlarda güç veren değerler arasında en sık rastlanılan teslimiyet/kabul olmuştur. Katılımcılar bu değer ile yaşadığı zorluklara rağmen hayatta ve sağlıklı kalabildiğini, bu değerın kendilerine huzur verdiğini ifade etmişlerdir. Araştırmacıların kültürel bağlamda özgün değerler olarak ifade ettiği ve Türkiye’deki katılımcıların zor zamanlarında iyi niyet, vicdan, güzel örnek olmak ve ihsan değerlerinden güç aldıkları görülmüştür. Bu değerler, onları iyi bir insan yaptığı ve anlamlı bir hayat yaşamalarını sağladığı için onlara güç vermiştir. Bununla birlikte farklı araştırmalar da, bir diğerine yardım etme ve iyilik yapmanın zor zamanda insanları mutlu eden ve güç veren değerlerden olduğunu göstermiştir (Aknin vd., 2019; Arslan ve Coşkun, 2020). Kendini geliştirmek, kendi kendine yetebilmek ve bir diğerine muhtaç olmamaya gayret etmek de zor zamanlarda ayağa kaldıran değerler arasındadır (Topçu, 2023). Kütük ve arkadaşları (2022) tarafından yapılan çalışmada, meraklı olma ve öğrenme çabasının kişinin zorluklarla başa çıkabilmesinde önemli bir yeri olduğu sonucuna varılmıştır. Özetle Türkiye’de yaşayan insanların zor zamanlarında birçok farklı değerden güç aldığı sonucuna ulaşılmıştır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

İnsan yaşamının içerisinde birçok farklı alanlarda gerek fiziksel gerekse psikolojik olarak zorluklar tecrübe edebilmektedir. Bu süreçte zorlukların olumsuz etkilerini en aza indirmek ve gerekli mukavemeti gösterebilmek için değerler ve güç veren stratejiler büyük önem taşımaktadır. İnsanlar, değerlerinden aldıkları güç sayesinde fiziksel, ruhsal ve varoluşsal olarak güçlü kalarak kendilerine bir dayanak oluşturabilmektedir.

Hâlihazırda her insan kendine özgüdür ve her insana iyi gelecek olan da farklı olacaktır. Aynı zorluk farklı insanlarda farklı şekilde tecrübe edilebilir. Kişilerin hayatta önelediği değerler ve sahip olduğu imkân ve kaynaklar da birbirinden farklıdır. Dolayısıyla bir zorluk yaşadığında güç aldığı kaynaklar değişkenlik gösterebilir.

Yapılan çalışmalara bakıldığında, Türkiye’de farklı zorluklar tecrübe eden insanların, değerlerinden ve özellikle ortak olarak iki kaynaktan güç aldıkları görülmektedir. Bu kaynaklardan ilki sosyal destektir. Yani kişinin zor zamanında dayanabileceği, güvenebileceği, derin bağ kurduğu insanların olması ve kurulan güçlü bağlar insanların zorluklarla başa çıkabilmelerinde büyük bir rol oynamaktadır. Halihazırda Türk toplumuna ait sosyal destek sistemlerinde aile, arkadaş ve komşuluk ilişkilerinin büyük bir önemi vardır (Küçükşen vd., 2018; Özmete ve Pak, 2020; Yavuz, 2013).

İkinci kaynak ise dini başa çıkma stratejilerinin kullanılmasıdır. Dünya Değerler Araştırmasının son verilerine göre Türkiye’de insanların %88.4’ü dini inancı çok önemli ya da oldukça önemli olarak gördüğünü ifade etmiştir (EVS/WVS, 2022). Bu bağlamda insanların zor zamanlarında dini inançlarından güç almış olmaları mümkündür. Bununla birlikte baş etme stratejileri kültürden kültüre değişkenlik gösterebilmektedir. Özellikle kolektif toplumların, dini başa çıkma (Yılmaz-Karabulutlu vd., 2019) ve sosyal desteğin (Dai vd., 2016) ruh sağlığı için önemli koruyucu faktörler olduğunu ortaya koymuştur. Bu bağlamda her ne kadar farklı kültürleri içerisinde barındırsa da Türkiye’nin ağırlıklı olarak toplulukçu bir kültüre sahip olduğu düşünüldüğünde zor zamanlarda bahsi geçen iki kaynaktan güç alınmış olması beklenebilmektedir. Tüm bu bilgiler ışığında insanların zor zamanlarında değerlerinden ve sosyal ilişkilerinden güç aldığı açıktır. Bu doğrultuda ruh sağlığı alanında çalışan uzmanlar, zorluklarla baş eden bireylerin psikolojik dayanıklılıklarını artırmak için sosyal bağlarını güçlendirmeye yönelik stratejiler geliştirebilir. Ayrıca, bireyler için kıymetli olan değerleri belirleyerek, bu değerlere uygun davranış planlaması yapmak faydalı olabilir. Değerlerini hayata geçirecek yeni yollar keşfetmelerine yardımcı olmak, bireylerin genel iyi oluşunu artırabilir. Değerlerine uygun davranışları günlük yaşamının bir parçası haline getiren kişilerin ruh sağlığı önemli ölçüde güçlenecektir.

KAYNAKÇA

- Akarlsan, T. ve Yildiz, E. (2025). Evaluation of Resilience and Stress Coping Styles of Primary Care Nurses During the COVID-19 Pandemic. *Journal of community psychology*, 53(1), e23175.
- Aknin, L. B., Whillans, A. V., Norton, M. I. ve Dunn, E. W. (2019). Happiness and prosocial behavior: An evaluation of the evidence. J. F. Helliwell, R. Layard ve J. D. Sachs (Ed.), *World Happiness Report: 2019* (ss. 66-85) içinde. Sustainable Development Solutions Network.
- Ahmadi, F. (2006). *Culture, religion and spirituality in coping: The example of cancer patients in Sweden*. Uppsala University.
- Ahmadi, N., Ahmadi, F., Erbil, P. ve Cetrez, Ö. A. (2016). Religious meaning-making coping in Turkey: A study among cancer patients. *Illness, Crisis & Loss*, 27(3), 190-208.
- Ahmadi, F., Erbil, P., Ahmadi, N. ve Cetrez, Ö. A. (2019). Religion, culture and meaning-making coping: A study among cancer patients in Turkey. *Journal of Religion and Health*, 58, 1115-1124.
- Aracı-İyiyaydın, A., Çok, F., Altunay-Yılmaz, H., Atay, Ş. ve Serttaş, Ş. Y. (2024). Stress and Coping Experiences of Turkish University Students During COVID-19: A Qualitative Study. *Psychology in the Schools*.

- Arslan, G. ve Coşkun, M. (2020). Student subjective wellbeing, school functioning, and psychological adjustment in high school adolescents: A latent variable analysis. *Journal of Positive School Psychology*, 4(2), 153-164.
- Boer, D. ve Fischer, R. (2013). How and when do personal values guide our attitudes and sociality? Explaining cross-cultural variability in attitude-value linkages. *Psychological Bulletin*, 139(5), 1113-1147.
- Cross, S. E. (1995). Self-construals, coping, and stress in cross-cultural adaptation. *Journal of Cross-cultural Psychology*, 26(6), 673-697.
- Çetin Aydın, G. ve Aytac, S. (2023). The psycho-social effect of the earthquake on women in the earthquake, one of the disadvantaged groups: A qualitative research. *Journal of Mehmet Akif Ersoy University Economics and Administrative Sciences Faculty*.
- Dai, W., Chen, L., Tan, H., Wang, J., Lai, Z., Kaminga, A. C., ... ve Liu, A. (2016). Association between social support and recovery from post-traumatic stress disorder after flood: A 13-14 year follow-up study in Hunan, China. *BMC Public Health*, 16(1), 1-9.
- Dinç, M ve Dinçer, G. (2020). *Zor zamanlarda öğretmen olmak: Grup çalışması mektubu*. Üsküdar Mem Yayınları.
- Erduran Tekin, Ö. (2024). "I want my son to die before I do": A phenomenological study on the views of mothers with disabled children about death after the 6 February 2023 earthquakes in Türkiye. *Death Studies*, 1-13.
- EVS/WVS (2022). European Values Study and World Values Survey: Joint EVS/WVS 2017-2022 Dataset (Joint EVS/WVS). JD Systems Institute & WWSA. Dataset Version 4.0.0 <https://www.worldvaluessurvey.org/WVSEVSjoint2017.jsp> adresinden 2 Haziran 2023 tarihinde alınmıştır.
- Ferah, N. (2021). Müslüman Yaşlılarda Pandemi Sürecine İlişkin Ruhsal Etkilenimler ve Dini Düşünceler. *İlahiyat Tetkikleri Dergisi*(55), 397-420. <https://doi.org/10.29288/ilted.887667>
- Göral Türkcü, S., Uludağ, E., Serçekuş, P., Özkan, S. ve Yaren, A. (2021). Experiences and coping strategies of women receiving treatment for breast and gynecological cancers during the COVID-19 pandemic: A qualitative study. *European Journal of Oncology Nursing : The Official Journal of European Oncology Nursing Society*, 54, 102045.
- Gürel, D. ve Er, H. (2020). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre küresel salgınlar karşısında güç aldığımız değerler: Covid-19 örneği. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 573-596.
- Heppner, P. P., Heppner, M. J., Lee, D. G., Wang, Y. W., Park, H. J. ve Wang, L. F. (2006). Development and validation of a collectivist coping styles inventory. *Journal of Counseling Psychology*, 53(1), 107.
- Hofstede, G., Hofstede, G. J. ve Minkov, M. (2010). *Cultures and organizations: Software of the mind* (3. baskı). Mc Graw-Hill.
- Inglehart, R. (1997). *Modernization, postmodernization*. Princeton University
- Inglehart, R. (2000). Globalization and postmodern values. *Washington Quarterly*, 23(1), 215-228.
- Kandeğer, A., Aydın, M., Altınbaş, K., Cansız, A., Tan, Ö., Tomar Bozkurt, H., ... ve Kanat, F. (2021). Evaluation of the relationship between perceived social support, coping strategies, anxiety, and depression symptoms among hospitalized COVID-19 patients. *The International Journal of Psychiatry in Medicine*, 56(4), 240-254.
- Karagöz, S. (2022). Kovid-19 Küresel Salgını Sürecinde Sağlık Çalışanlarının Anlamlandırma ve Başa Çıkma Deneyimlerinde Dinin Rolü. *Bilimname*, (47), 575-622.

- Kazımoğlu, H., Ulutaşdemir, N., Kulakaç, N. ve Uzun, S. (2023). Postoperative symptom management perceptions and coping experiences of individuals with prostate cancer. *International Journal of Urological Nursing*, 17(2), 116-122.
- Kerkez, M. ve Şanlı, M. E. (2024). Mediating role of spirituality in the relationship of anxiety, stress and depression with resilience in individuals exposed to earthquakes in Türkiye. *International Journal of Disaster Risk Reduction*, 104, 104347.
- Keten Edis, E. ve Kurtgöz, A. (2024). The Role of Spirituality for Coping with Cancer and the Spiritual Care Needs of Women with Breast Cancer and their Family Caregivers in Turkey: A Qualitative Study. *Journal of religion and health*, 63(2), 1475-1489.
- Kuzulugil, Ş. (2010). *A classification of Turkish cultural values*. ICSS 2010 Proceedings.
- Küçükşen, K., Kilci, R., Orhan, E. F. ve Maral, A. B. (2018). *Türk toplumunda yaşlıların sosyal destek mekanizmaları ve sosyal dışlanma algısı*. I. Uluslararası İnsan ve Toplum Bilimleri Kongresi, Antalya.
- Kütük, H., Hatun, O., Ekşi, H. ve Ekşi, F. (2022). Investigation of the relationships between mindfulness, wisdom, resilience and life satisfaction in Turkish adult population. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 1-16.
- Lazarus, R. S. (2000). Toward better research on stress and coping. *American Psychological Association*, 55(6), 665-673.
- Leppert, K., Gunzelmann, T., Schumacher, J., Strauss, B. and Brähler, E. (2005). Resilience as a protective personality characteristic in the elderly. *Psychotherapie, Psychosomatik, medizinische Psychologie*, 55(8), 365-369.
- Lijadi, A. A. (2019). *What are universally accepted human values that define 'a good life'? Historical perspective of value theory*. IIASA Working Paper. IIASA, Laxenburg, Austria: WP-19-006.
- Manabe, K. (2019). Methodological examination of Schwartz's value research: Through data analysis of the World Values Survey. <https://core.ac.uk/download/pdf/250647989.pdf>
- Masten, A. S. (2014). *Ordinary magic: Resilience in development*. Guilford Publications.
- Minkov, M. (2012). World values survey. G. Ritzer (Ed.), *The Wiley Blackwell Encyclopedia of Globalization* (ss. 1-7) içinde. Blackwell Publishing.
- Özçevik Subaşı, D., Akça Sümengen, A., Şimşek, E. ve Ocakçı, A. F. (2021). Healthcare workers' anxieties and coping strategies during the COVID 19 pandemic in Turkey. *Perspectives in Psychiatric Care*, 57(4), 1820-1828.
- Özmete, E. ve Pak, M. (2020). The relationship between anxiety levels and perceived social support during the pandemic of COVID-19 in Turkey. *Social Work in Public Health*, 35(7), 603-616.
- Özyer, Y. (2023). Experiences of patients in turkey with breast cancer throughout the COVID-19 pandemic and their coping mechanisms: a qualitative study. *Journal of religion and health*, 62(1), 662-680.
- Sabancıogullari, S. ve Taşkın Yılmaz, F. (2021). The effect of religious coping on hope level of cancer patients receiving chemotherapy. *Journal of Religion and Health*, 60(4), 2756-2769.
- Saricali, M., Satıcı, S. A., Satıcı, B., Gocet-Tekin, E. ve Griffiths, M. D. (2022). Fear of COVID-19, mindfulness, humor, and hopelessness: A multiple mediation analysis. *International journal of mental health and addiction*, 20(4), 2151-2164.
- Sebre, S., Miltuze, A. ve Bite, I. (2014). Resilience in relation to self-direction values and anxious/depressed symptoms across the life span. (Poster). *16th European Conference on Developmental Psychology*, Switzerland.

- Selçuk, B. (2023). Psikolojik sağlık-Çocuktan yetişkine her yaşta. *İstanbul: Kronik Book*.
- Serçekuş, P. ve Başkale, H. (2015). Living and coping with cancer: experiences of cancer blog users in Turkey. *Holistic nursing practice*, 29(3), 144-150.
- Sucu, C. ve Berkmen, B. (2024). The Effects of Spiritual Well-Being and Coping Skills of the Kahramanmaraş Earthquake Survivors on Trauma. *Folklor/Edebiyat*, 30(120 Ek), 1351-1368.
- Şimşir Gökarp, Z., Koç, H. ve Kozan, H. İ. Ö. (2022). Coping and Post-traumatic Growth Among COVID-19 Patients: A Qualitative Study. *Journal of adult development*, 29(3), 228-239. <https://doi.org/10.1007/s10804-022-09398-4>
- Topçu, F. (2023). *Zor zamanlarda psikolojik dayanıklılık ve değer odaklı yaşam: Kültürel bağlamda karma yöntemler araştırması* [Yayınlanmış doktora tezi]. Hasan Kalyoncu Üniversitesi.
- Topçu, F. ve Dinç, M. (2024). Psychological resilience and valued living in difficult times: mixed method research in cultural context. *Current Psychology*, 43(39), 30595-30612.
- Triandis, H. C. (2001). Individualism collectivism and personality. *Journal of Personality*, 69(6), 907-924.
- Ungar, M. (2008). Resilience across cultures. *British Journal of Social Work*, 38(2), 218-235.
- Ungar, M. (2015). Resilience and culture: The diversity of protective processes and positive adaptation. L. C. Theron, L. Liebenberg ve M. Ungar (Ed.), *Youth resilience and culture: Commonalities and complexities* (ss. 37-48) içinde. Springer
- Ungar, M. ve Jefferies, P. (2021). Becoming more rugged and better resourced: The R2 Resilience Program's© psychosocial approach to thriving. *Frontiers in Psychology*, 12, 745283.
- Uzun Şahin, C., Aydın, M., Usta, A. ve Sakin, M. (2021). Disease and treatment experiences of COVID-19 patients: a qualitative study.
- Wright, M. O. D., Masten, A. S. ve Narayan, A. J. (2013). Resilience processes in development: Four waves of research on positive adaptation in the context of adversity. S. Goldstein ve R. B. Brooks (Ed.), *Handbook of Resilience in Children* (ss. 15-37) içinde. Boston: Springer.
- Xie, Q. ve Wong, D. F. K. (2020). Culturally sensitive conceptualization of resilience: A multidimensional model of Chinese resilience. *Transcultural Psychiatry*, 58(3), 323-334.
- Yavuz, S. (2013). Türkiye Türkçesi ağızlarında akrabalık adları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(2), 71-91.
- Yılmaz-Karabulutlu, E., Yaralı, S. ve Karaman, S. (2019). Evaluation of distress and religious coping among cancer patients in Turkey. *Journal of Religion and Health*, 58, 881-890.
- Yeh, C. J., Arora, A. K. ve Wu, K. A. (2006). A new theoretical model of collectivistic coping. P. T. P. Wong ve L. C. J. Wong (Ed.), *Handbook of multicultural perspectives on stress and coping* (ss. 55-72) içinde. Canada: Springer

Ergenlik Döneminde Duygusal Zekâ Gelişimi ile Zorbalık Davranışı Arasındaki İlişki: Bir Gözden Geçirme

The Relationship Between Emotional Intelligence Development and Bullying Behavior During Adolescence: A Review

Sinem KAYA ÖZÇELİK*

doi: XXXXXXXX

Öz

Bu derleme çalışmasının odak noktası, yaşam boyu gelişim dönemlerinden ergenlik döneminde bireyin fiziksel, duygusal, sosyal, bilişsel ve ahlaksal gelişiminin yanı sıra ilk deneyimlerini yaşadığı çocukluktan çıkıp yetişkinliğe adım attığı kritik evrede zorbalık kavramını kavramsal ve önleyici perspektiften ele almaktadır. Ergenin duygusal zekâ bileşenleri (kişisel farkındalık, genel ruh hali, kişilerarası ilişkiler, motivasyon) açısından güçlüğünün önemi ve buna istinaden önerilebilecek müdahale programları ele alınarak literatür taraması yapılmıştır. Bu çalışmada uluslararası ve ulusal olmak üzere 2000 yılı sonrası yapılmış kanıta dayalı çalışmalar derlenmiştir. Akran zorbalığının hem öğretmenler ve yöneticiler hem de aileler tarafından bir problem olarak ele alınıp çözüm önerileri açısından sosyo duygusal zekâyı destekleyici çalışmaların eğitim sistemine dâhil edilmesi, bireysel ve/veya grup müdahale programları geliştirilmesi, ebeveyn ve öğretmen süpervizyonları ve psikoeğitimi ile zorbalık kavramının ve önleme çalışmalarının yaygınlaşmasının önemi vurgulanmak istenmiştir.

Anahtar Kelimeler:

Ergenlik, Zorbalık Davranışı, Duygusal Zekâ, Müdahale Programları

Abstract

The focus point of this review is to address the concept of bullying from a conceptual and preventive perspective, during adolescence, one of the life-long developmental periods, during in which the individual develops their physical, emotional, social, cognitive and moral development, as well as the critical phase where the individual leaves childhood and steps into adulthood, where the individual has their first experiences. A literature review was conducted to examine the significance of the adolescent's strength in terms of emotional intelligence components (personal awareness, interpersonal relationships, general mood, motivation) and some intervention programs that can be recommended based on this. In this study, international and national evidence based studies that were conducted after the year 2000 were gathered. The importance of addressing peer bullying as a problem by both teachers, administrators and teachers is emphasized and in terms of suggestions the significance of including studies that support socio-emotional intelligence in education, the development of individual and/or group intervention programs, supervision of parents and teachers, psycho education and the dissemination of the studies that examine the concept of bullying and prevention is emphasized.

Keywords:

Adolescence, Bullying Behavior, Emotional Intelligence, Intervention Programs

* Üsküdar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikoloji Bölümü Doktora Öğrencisi, New İstanbul Psikoloji Danışmanlık Merkezi, Uz. Kl. Psik., sk@sinemkaya.com, ORCID ID: 0000-0003-4151-895.

GİRİŞ

Ergenlik dönemi, bireylerin bilişsel, sosyal, duygusal gelişimlerinin hızlandığı, kimlik arayışının belirginleştiği bir süreç olması adına önemlidir. Bu dönemde duygusal zekâ, bireylerin kendilerini ve ötekini anlama, sosyal ilişkilerde sağlıklı etkileşimde bulunma ve duygusal tepkileri yönetme becerilerini ifade etmektedir (Sezen ve Murat, 2018). Duygusal zekânın yüksek olması bireylerin pek çok zorlukla başa çıkmalarına ve sağlıklı sosyal ilişkiler kurup yürütmelerine katkı sağlayabilmektedir. Zorbalık davranışı ise ergenlerin sosyal çevrelerinde statü, güç kazanmak adına başkalarına yönelik tekrarlayan zarar verici eylemler olarak tanımlanmaktadır (Kırat ve Dilmaç, 2021). Duygusal zekâ düzeyi düşük olan ergenler başkalarının duygusunu anlamakta ve empatik yaklaşmakta güçlük çekebilirler, bu da zorbalık davranışını arttırabilir. Bu bağlamda ergenlik döneminde zorbalık davranışlarının önlenmesi, sosyal uyumun desteklenmesi adına duygusal zekâ düzeylerinin incelenmesi önemli bir araştırma alanı olabilir. Bu inceleme makalesinin **çıkış noktası**; literatürde yer alan ergenlere yönelik duygusal zekâ müdahale programlarının spesifik olarak zorbalık davranışı ile çalışılmamış olmasıdır.

Bu derleme çalışmasının sonuçları ise aşağıdaki alt başlıklar çerçevesinde sunulmuştur.

1. Duygusal zekâ modelleri tanım ve tarihçesi ile duygusal zekâ modellerini kendi içlerinde karşılaştırmak.
2. Ergenlik döneminde duygusal zekâ gelişimi ile zorbalık davranışı arasındaki ilişkiyi inceleyen teorik ve ampirik çalışmaları gözden geçirmek.
3. Ergenlik döneminde duygusal zekâ seviyesinin yüksekliğinin veya düşüklüğünün zorbalık davranışını ne şekilde etkilediği, ergenlerin zorbalık davranışı sergileme ve zorbalığa maruz kalma eğilimlerini duygusal zekâ bileşenleri çerçevesinde karşılaştırmaktır.

Bu derlemenin amacı ergenlerde duygusal zekâ gelişiminin zorbalık davranışı üzerinde etkilerini bu başlıklar doğrultusunda inceleyen güncel bilimsel çerçeveyi sunmaktır.

YÖNTEM

Çalışmanın amacı doğrultusunda Mayıs 2024 tarihine kadar ergenlik döneminde duygusal zekâ gelişimi ve zorbalık davranışı arasındaki ilişkiyi inceleyen uluslararası ve ulusal olmak üzere 2000 yılı ve sonrasında hakemli dergilerde yayımlanmış güncel araştırmalara ulaşılarak bilimsel kanıtlar sentezlenmiştir. Bu çalışmaya; 10-19 yaş arası ergen örneklem grubu ile yürütülmüş 2000 yılı ve sonrası yayımlanmış çalışmalar dâhil edilmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde çalışmanın bulguları; öncelikle kuramsal çerçeve ana başlığı altında ergenlik dönemi, duygusal zekâ, zorbalık davranışı tanımlamaları, ardından ergenlik döneminde duygusal zekâ ve zorbalık davranışı arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar sentezlenerek sunulmuştur. Son olarak; ergenin duygusal zekâ bileşenleri (kişisel farkındalık, genel ruh hali, kişilerarası ilişkiler, motivasyon) açısından güçlüğünün önemi, bu güçlüğünün zorbalık davranışının sağaltımına olumlu etkileri bu bağlamda da duygusal zekâ gelişimine yönelik müdahale girişimlerine değinilmiştir.

KURAMSAL ÇERÇEVE

Ergenlik Dönemi

Yaşam boyu gelişim psikolojisi veya yaşam boyu psikoloji, döllenmeden yaşlılığa kadar bireysel gelişimin (ontogenez) incelenmesiyle ilgilenir. Yaşam boyu gelişimin temel varsayımlarından biri, gelişimin yetişkinlikte tamamlanmadığı, tüm yaşam süreci boyunca yayıldığı ve döllenmeden itibaren psikolojik yapı ve işlevlerde edinim, bakım, dönüşüm ve yıpranma gibi yaşam boyu uyum sağlayan süreçlerin dâhil olduğudur (Baltes vd.,1990).

Kuşkusuz her dönem kendine göre öneme sahiptir ancak bu derleme çalışmasında ergenlik /gençlik dönemi ele alınmak istenmiştir. Ergenlik dönemi, 10-12 yaşları arası ile 18-22 yaşları arasındaki dönemi kapsamaktadır. Fiziksel, cinsel, sosyal, bilişsel, duygusal ve ahlaki alanlardaki gelişimin gerçekleştiği dönemdir (Santrock, 1997).

Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) ergenliği şöyle tanımlamaktadır; “10 ila 19 yaşlarında geçen çocukluk ve yetişkinlik arasındaki yaşam aşamasıdır. İnsani gelişimin eşsiz bir aşaması olup iyi sağlığın temellerini atmak için değerli bir zamandır”. Ergenler hızlı fiziksel, bilişsel ve psikososyal büyüme yaşamaktadırlar. Bu durum onların nasıl hissettiklerini, düşündüklerini, karar verdiklerini ve çevrelerindeki dünyayla nasıl etkileşim kurduklarını etkilemektedir (DSÖ, 2024). Ergenlik, psikolojik, sosyal, duygusal ve entelektüel gelişim dönemidir ve insan özelliklerinde oldukça hızlı bir geçişin gerçekleştiği tek gelişim aşaması olarak nitelendirilmektedir (Lerner, 2005). Ergenin henüz yetişkin olmaması öte yandan çocuk da olmaması, yetişkin olma çabasının gençleri zorlaması ve bu bağımsızlık çabasında ihtiyaçları açısından desteklenmesinin riskli davranışlara girişmemeleri adına önemli olduğu belirtilmektedir (Özbay, 2013). Gençlerin çözülmesi gereken problemler değil, geliştirilecek kaynaklar olarak ele alınması ve yetişkinlerin onlarla ilgili düşüncelerinin değişmesi gerektiği belirtilmektedir (Lerner vd., 2019).

Duygusal Zekâ

Duygusal Zekânın Tanımı ve Tarihçesi

Duygusal zekâ kavramı, İngilizce’de “Emotional Intelligence-EI” veya “Emotional Quotient-EQ” olarak tanımlanmaktadır. Türkçe’ye “Duygusal Zekâ-DZ” olarak çevrilmiştir. Son yıllarda araştırmacıların fazlasıyla ilgisini çekmektedir. Bu bölümde duygusal zekâ tanımlarına ve zaman içerisindeki gelişimine değinilecektir. Duygusal zekâyı iyi anlamak için önce zekânın ne olduğuna değinmek gerekmektedir. Intelligent Quotient (IQ) içinde şu kavramları barındırır; bilişsel zekâ, rasyonel düşünme, öğrenme, hatırlama, problem çözüme becerileri ve öğrendiklerini uygulama kapasitesi (Atkinson ve Hilgard, 1995). Duygusal Zekâ (Emotional Intelligence) terimi ilk kez 1990’da Yale Üniversitesi’nden psikolog Peter Salovey ve New Hampshire Üniversitesi’nden Psikolog John Mayer tarafından kullanılmıştır. Bu terimi ilk kullanan kişiler, duygusal zekâyı “bireyin kendisinin ve başkalarının duygularını gözleyip düzenleyebilmek; duyguları, düşünce ve eyleme kılavuzluk edecek biçimde kullanabilmek” olarak tanımlamışlardır (Salovey ve Mayer, 1990).

‘Duygusal Zekâ’ adlı kitabını yayımlayan Goleman duygusal zekâyı, bireyin kendi duygularını tanıması ve anlaması, başkalarının duygularının anlaması ve duygularını yaşamına katkı sağlayacak biçimde düzenleyebilme yetisi olarak belirtmiştir. Goleman aynı zamanda kitabında, duygusal zekânın bilişsel zekâdan daha önemli olduğunu vurgulamaktadır.

Duygusal zekâ yoksunluğunun bireyin, aile, mesleki ve toplumsal yaşamında hatta sağlık durumunda kötü sonuçlar doğurabildiğini belirtmektedir. Goleman'a göre; beynin düşünen ve duygusal parçaları yaptığımız her işte birlikte çalışmaktadır, dolayısıyla gerek iş veya okul yaşamında gerekse özel yaşamımızda başarıya ulaşmak ve mutlu olmak için insanların duygusal zekânın temel becerilerinden biri olan duyguları fark edip tanımları olarak tanımlanmaktadır. Duygularını fark edip tanımlayan bireyler, duygularını dile getirebilirler ve duygularla başa çıkabilirler onlarla nasıl başa çıkacaklarını da bilirler. Tüm bunlar için duygusal zekâ becerilerine ihtiyaç duyulmaktadır (Goleman, 2001).

Cooper ve Sawaf'ın "Liderlikte Duygusal Zekâ" adlı kitabındaki duygusal zekâ tanımı şu şekildedir: "Duygusal zekâ, duyguların gücünü, bireyin bilgisi, ilişkileri ve etkisinin bir kaynağı olarak duyumsama, anlama ve etkin bir biçimde kullanma yeteneğidir." (Cooper ve Sawaf, 1997). Bir başka tanım duygusal zekâyı, "Bireyin çevresinden gelen baskı ve taleplerle başarılı bir biçimde baş edebilmesinde bireye yardımcı olacak duygusal ve sosyal yeterlilik ve beceriler dizini" olarak tanımlamaktadır (Bar-On, 2005).

Duygusal zekâsı yüksek olan çocuk ve ergenlerin, kendi duygularını farketme, başkalarının duygularını anlama, öteki ile ilişkilerini yönetebilme, etkili problem çözme becerileri geliştirebilme, dürtü kontrolü ve stresli durumlarla başa çıkabilme becerileri alanlarında duygusal zekâsı düşük olan çocuk ve ergenlere oranla göre daha başarılı oldukları bildirilmiştir (Hafizoğlu, 2007; Büyükaslan, 2015). Duygusal zekâ alanında çalışan bilim insanları duygusal zekânın entelektüel zekâ (IQ) gibi kalıtsal olmadığını, her yaşta geliştirilebileceğini söyleyerek duygusal zekânın önemine vurgu yapmaktadırlar (Acar, 2002).

Duygusal Zekâ Modelleri

20. yüzyıl boyunca psikologlar çeşitli zekâ modelleri geliştirmişlerdir. Bu modelleri geliştirirken amaçları zekânın biliş boyutu dışındaki boyutlarını incelemektir (Çakar ve Arbak, 2004). Literatürde, duygusal zekânın üç modelde kategorize edildiği görülmektedir. Bunlar; karma model, yetenek modeli ve özellik modelidir.

Duygusal zekâ kuramcıları duygusal zekâyı farklı farklı tanımladıkları için bu modeller geliştirilmiştir. Duygusal zekânın öncüleri Salovey ve Mayer'in yanında, Bar-On, Goleman ve Petrides gibi kuramcılar, duygusal zekâyı bilişsel olmayan nitelikte sınıflandırmışlardır (Kanesan ve Fauzan, 2019). Yetenek modelinde alt boyutlar yer almaktadır ve bunlar; uyum kabiliyeti, duygu ve hisleri algılama, anlama ve yönetme olarak dört bölüme ayrılmaktadır. Karma model yetenek modelinin karşıtı olarak geliştirilmiştir, alt boyutları ise zihinsel beceriler, iyimserlik, kendini geliştirme gibi bireysel karakteristik özelliklerdir. Duygusal zekânın yetenek modeli; duygusal bilgiyi işleme yeteneğini yansıtan zekâ türü. Karma model ise yetenek faktörleri ve kişisel özellikleri birbirleri ile ilişkilendirmektedir. Mayer ve Salovey'in oluşturduğu model yetenek tabanlı (ability based) Duygusal zekâ modeli, Bar-On, Goleman, Cooper ve Sawaf'ın (1997) oluşturdukları modeller ise karma (mixed) duygusal zekâ modeli olarak belirtilmektedir. İki model birbirlerinden farklı özellikler içermektedirler (Mayer vd., 2000).

Karma Modeller

Duygusal zekânın karma modelleri yetenek tabanlı modelden oldukça farklıdır çünkü bilişsel yeteneklerle kişilik özelliklerini birleştirmektedir (Doğan ve Şahin, 2007). Sırasıyla, Bar-On (1997) ve Goleman (2001) tarafından önerilen iki önemli ve karma duygusal zekâ modeli bulunmaktadır. Temel olarak, Bar-On'un karma modeli daha teorik, Goleman'ın karma modeli ise daha pratiktir (Kanesan ve Faruzan, 2019).

Bar-On Modeli

Reuvan Bar-On'un duygusal zekâ modeli ve EQ-i Ölçeğinin içeriği kısaca şu şekildedir. EQ-i, duygusal-sosyal zekânın bir tahminini sağlamak amacıyla, duygusal ve sosyal olarak zeki davranışın öz bildirimi ile elde edilen bir ölçüttür.

Bar-On modeli ise duygusal zekânın çeşitli yönlerini değerlendirmek ve kavramsallaştırması amacıyla geliştirilen EQ-i için teorik bir temel sağlamaktadır. EQ-i, bir psikolojik test yayıncısı tarafından yayınlanan türünün ilk ölçütüydü (Bar-On, 1997), bu ilk ölçüt Buros Mental Measurement Yearbook'ta hakemli incelemeye tabi tutulduktan sonra günümüze dek en yaygın kullanılan duygusal-sosyal zekâ ölçütü haline gelmiştir (Bar-On, 1997). Bar-On'un Duygusal Zekâ Envanteri (Emotional Quotient Inventory EQ-i) geliştirilirken şu sorunun yanıtı gözetilmiştir. "Bazı bireyler neden hayatta diğerlerine göre daha başarılı olma kabiliyetine sahiplerdir?" Yetişkinler için geliştirilen envanter, EQ-i, 133 sorudan oluşmakta ve 5 genel duygusal zekâ alanı içermektedir (Karabulut, 2012).

5 alan; içsel iletişim, kişilerarası iletişim, stres yönetimi, uyum ve genel ruh hali olarak temsil edilmekte ve toplam 15 alt yetkinlik kategorisini ölçmektedir (Bar-On, 1997, Karabulut, 2012). Bar-On (2005) yılında ise kendi duygusal zekâ modelinden yola çıkarak bu kez çocukların duygusal becerilerini ölçmeyi hedeflemiştir. Bunun için Bar-On duygusal zekâ ölçeği çocuk ve ergen formunu geliştirmiştir. Geliştirdiği bu ölçek 7-18 yaş arasındaki çocukların duygusal becerilerini belirlemek amacıyla kullanılmaktadır (Karabulut, 2012). Türkçe dil eşdeğerliği, geçerlik ve güvenirlik çalışması Köksal (2007) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu ölçek toplam 60 maddeden oluşmakta ve 5 alt boyut içermektedir. Bunlar, kişiye dönük, kişiler arası, uyumluluk, genel ruh hali ve stres yönetimi alt ölçeklerdir (Köksal, 2007; Karabulut, 2012).

Reuven Bar-On duygusal zekâyı şöyle tanımlamaktadırlar; "Bireyin çevresel baskı ve taleplerle başa çıkma yeteneğini olumlu etkileyen bilişsel olmayan beceriler, yetenekler ve yetkinlikleridir." (Bar-On, 1997). Bu modele doğrultusunda duygusal zekâ açısından yüksek olmak; duygusal ve sosyal olarak zekâ, kendini detaylı bir şekilde anlama kabiliyeti ve ifade edebilme becerisi, ilişki kurmak, başkalarıyla iyi geçinebilmek, günlük durumlar ve zorluklar ile baskılar karşısında başa çıkabilme potansiyeline sahip olabilmeyi içermektedir. Tüm bu becerilere sahip olabilmek adına bireylerin duygularını bireysel ihtiyaçları doğrultusunda yönetmesi ve motivasyonel, iyimser, olumlu bir bakış açısına sahip olması gerekmektedir (Bar-On, 2006). 15 bileşenli beş boyuta sahip olan orijinal model şunları içerir: İçsel beceriler, benlik saygısı, duygusal öz farkındalık, atılganlık, kendini gerçekleştirme ve bağımsızlıktan oluşurken, kişilerarası beceriler

sırasıyla birinci ve ikinci boyutlarda empati, kişilerarası ilişki ve sosyal sorumluluk olarak tanımlanmıştır. Dördüncü boyut, stres yönetimi, strese karşı tolerans düzeyi ve dürtü kontrolünü içerirken, son boyutta ise mutluluk ve iyimserlik gibi genel ruh hali açıklanmıştır (Kanesan ve Fauzan, 2019).

Bu beş boyut kısaca şu şekilde açıklanmaktadır.

- **Kişisel Farkındalık:** Kişinin kendisini tanıma kapsamında duygularını anlayabilme kabiliyeti, kişisel farkındalığı ifade edebilmek, duygusal farkındalık, öz saygı ve kendini gerçekleştirimesidir (Delikoyun, 2017).
- **Kişilerarası Boyut:** Bu boyutun alt bileşenleri; empati, sosyal sorumluluk ve insan ilişkileri olarak değerlendirilmektedir. Bireyler diğer bireyleri daha iyi anlayarak ilişkilerini başlatmakta ve yönetmektedirler bu açıdan önem taşımaktadır.
- **Uyum:** Bireyin çevresel zorluklar karşısında esnek davranabilmesi, uygun başa çıkma stratejilerini geliştirebilmesi uyum boyutu ile ilişkilidir (Arslan, 2016).
- **Stres Yönetimi:** Bireyin stres altındayken toleranslı olabilmesi ve stresini kontrol altına alabilmesi ile ilgilidir (Delikoyun, 2017).
- **Ruh Hali:** Bu son boyut ise genel ruh halinin pozitifliği, genel iyilik hali ve duygusal istikrarı ile ilişkilidir (Kara, 2021).

Bu model yalnızca zaman içinde ve kültürler arasında tutarlı ve istikrarlı olmakla kalmaz, aynı zamanda tanımlamak için tasarlandığı yapıyı da (duygusal-sosyal zekâ) tanımlama yeteneğine sahiptir. Bar-On modelinin önemi, insan davranışı ve performansının çeşitli yönlerini tahmin etme yeteneği incelenerek de gösterilmiştir. Ebeveynler ve eğitimciler, çocukları erken yaşlardan itibaren daha sosyal ve duygusal olarak daha zeki, etkili ve üretken olacak şekilde yetiştirerek ve eğiterek bundan yararlanabilirler.

Goleman Duygusal Zekâ Modeli

Goleman'ın Duygusal Zekâ Yetkinlik Modeli ve duygusal zekâ tanımı ise şu şekildedir: "Bireyin kendisinin ve başkasının hislerini tanıma, kendisini motive etme, içindeki ve ilişkilerindeki duyguları iyi yönetme yetisidir." Goleman duygusal zekânın beş unsurundan bahsetmektedir. Bunlar; öz bilinç, öz yönetim, motivasyon, empati, ilişkilerde ustalık olarak sıralanabilir (Goleman, 2007).

Goleman'ın modelinde yer alan duygusal zekâ boyutları şu şekildedir:

- **Kendi Duygularının Farkında Olma:** Bireyin kendi duygularını, ruh durumunu ve içinde bulunduğu durumu anlayabilme kabiliyeti ile bireyin kendi duygusunun diğerleri üzerindeki etkilerinin de farkındalığını kapsamaktadır (Rahim vd., 2006; Özdemir, 2007).
- **Kendi Duygularını Yönetme:** Bireyin kendi duygularını kontrol altında tutabilme başkalarının duyguları karşısında ve olası bazı kötü durumlar karşısında sakin kalabilme becerilerini kapsamaktadır (Özdemir, 2007).

• **Kendini Motive Etme:** Bireyin tüm yaşadığı başarısızlıklara ve önüne çıkan engellere karşı başarıya odaklanabilme ve hedefine ulaşmak üzere değişimi kabullenebilme becerilerini içermektedir.

• **Empati:** Bireyin diğer bireylerin duygu ve davranışları arasında bağlantıyı anlayabilme, karşısındaki bireylerin duygu ve düşüncelerini sözlü veya sözsüz iletişimle anlayabilme, ihtiyacı olan kişilere duygusal anlamda destek olabilme becerilerini içermektedir.

• **Sosyal Beceriler:** Bireyin kendi problemleriyle başa çıkabilmesi, duygularının işlevselliğini bozmasına izin vermemesi, çatışmayı yönetebilme kabiliyetine sahip olabilmesidir (Özdemir, 2007).

İlerleyen araştırmalarla duygusal zekâ alanlarını yetkinlikler ve sınıflandırmalar açısından geliştirerek duygusal ve sosyal zekâ (sosyo- duygusal zekâ) olarak iki farklı boyut öne sürmüşlerdir. Sosyo-duygusal zekâ kavramının tanımını şu şekilde yapmaktadırlar; bireyin kişisel farkındalığı ve duyguların kişisel yönetiminin davranışsal boyutları ile diğer bireylerin ihtiyaçları, duyguları, düşünce ve algılamaları ile ilgili kişilerarası farkındalık ve sosyal çevreyi yönetme becerileri. İki boyuttan bir tanesi kişilerarası alandır (sosyal farkındalık ve ilişki yönetimi) sosyal zekâ yetkinlikleri olarak sınıflandırılmış, bir diğer boyut kişisel alan ise (kişisel farkındalık ve özyönetim) duygusal zekâ yetkinlikleri olarak sınıflandırılmıştır (Goleman vd., 2002).

Cooper-Sawaf Modeli

Cooper ve Sawaf (1997), duygusal zekâ'nın tanımını şu şekilde yapmaktadırlar: Bireyin duyguların gücünü, bireyin enerji ve bilgisini ilişkilerine etkisinin bir kaynağı olarak duyumsama, anlama ve etkin bir biçimde kullanma yetisidir.

Duygusal zekâ tanımlamalarının temel boyutlarını şu şekilde açıklamaktadırlar.

• **Duyguları Öğrenmek:** Duygusal dürüstlük, duygusal enerji, duygusal geribildirim ve pratik sezgi yeteneğini kapsamaktadır.

• **Duygusal Zindelik:** Öz varlık, güven çemberi, yapıcı hoşnutsuzluk, esneklik ve yenileme becerilerini içermektedir.

• **Duygusal Derinlik:** Özgün potansiyel ve amaç, adanmışlık ve dürüstlük becerilerini içermektedir.

• **Duygusal Simya:** Sezgisel akış, düşünsel zaman değişimi, fırsatları sezinlemek, geleceği dizayn etme becerilerini kapsamaktadır.

Yetenek Temelli Model

Duygusal zekânın yetenek temelli modeli Mayer ve Salovey (1997) tarafından savunulan bir model olup şöyle ifade edilmektedir: Duygusal zekâ yetenek temelli, zaman içinde tutarlı davranış özelliği olmayan, yaş ve eğitimle birlikte artan bir yapıdır (Mayer ve Salovey, 1997). Duygusal zekâ yetenek modelinde dört duygu işleme, zihinsel yetenek alanından oluşmaktadır. Bu alanlar, temel yetenekten üst seviyeye doğru sıralanmıştır. Her yetenek alanı, çok temel seviyeden en ileri seviyeye kadar değişen seviyelere sahiptir.

Mayer ve Salovey'in (1997) modelinin 4 alanı aşağıdaki gibidir:

Duyguların algılanması, değerlendirilmesi ve ifade edilmesi, düşünmenin duygusal olarak kolaylaştırılması, duyguları anlama ve analiz etme becerisi, duyguların yansıtıcı düzenlemesi. Mayer ve Salovey (1997) duyguyu algılama, değerlendirme ve ifade etme boyutunu bireyin kendisinde ve başkalarında duyguyu tanımlama ve ayırt etme yeteneği olarak tanımlamaktadırlar (akt. Kanasan ve Fauzan, 2019).

O'Boyle ve arkadaşları (2011), duygusal zekâ yetenek modeline dayalı araçların en iyisi olduğunu şu özelliklerine dayandırmaktadırlar; duygusal zekânı kişiliği ve diğer yetkinlikleri, ilişkili diğer değişkenlerden ayırt etme yeteneğine sahip olması yönüyle öne çıktığını savunmaktadırlar.

Mayer ve Salovey Modeli

Mayer ve Salovey'in duygusal zekâ çalışmalarında; duygusal zekâ sosyal ve bireysel bir zekâ türü olarak tanımlanmaktadır. "Bireyin duyguları doğru biçimde algılama, değerlendirme ve ifade edebilme yeteneği; düşüncelere rehberlik edecek biçimde duygularını üretme ve kullanma yeteneği; duyguları anlama yeteneği ile duygusal ve entelektüel gelişimi sağlamak için duyguları düzenleme ve ifade etme yeteneğini içerir." (Mayer ve Salovey, 1997). Mayer ve Salovey duygusal zekânın yetenek alanlarını ele alıp değerlendirmişler ve çok faktörlü duygusal zekâ ölçeği geliştirmişlerdir. Bu ölçek 12 yetenek testinden oluşmaktadır "MEIS" (The Multifactor Emotional Intelligence Scale-Çok Yönlü Duygusal Zekâ Ölçeği).

Yenilenmiş versiyonu ise MSCEIT'dir. Bu versiyon Mayer, Caruso ve Salovey (1999) tarafından geliştirilmiş ve kendi adlarının ilk harflerini taşımaktadır-MSCEIT (Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test) (Mayer vd., 1999). Ölçekte duygusal zekânın dört alanına değinilmiştir. Bunlar; duyguları algılama, duyguları özümseme, duyguları anlama ve duyguları yönetme boyutları olup 141 kategori içinde değerlendirilmektedir. Tüm bilgiler ışığında duygusal zekâ modellerinin karşılaştırıldığı özet tabloya aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 1. *Duygusal Zekâ Modelleri Karşılaştırması* (Mayer vd., 2000; Göçet, 2006).

Mayer & Salovey (1997)	BarOn (1997)	Goleman (1995)	Cooper ve Sawaf (1997)
Yetenek Temelli DZ Model	Karma DZ Model	Karma DZ Model	Karma DZ Model
Duyguların Algılanması ve İfadesi	Kişisel Beceriler	Duyguları Tanıma	Duyguları Öğrenmek
Bireyin duygu ve düşüncelerini fiziksel halini tanımlayıp ifade etme becerisi, kişilerarası beceriler, kaygı, üzüntü ile başa çıkma yeteneğini dile getirmesi.	Öz farkındalık, girişkenlik, saygı, bağımsızlık.	Duyguyu yaşandığı anda fark etme, duyguları izleyebilme.	Duygusal dürüstlük, duygusal enerji, duygusal geribildirim, pratik sezgi.
Duyguları Düşünce ile Birleştirme	Kişilerarası Beceriler	Duygu Yönetimi	Duygusal Zindelik
Duygular düşüncenin verimli olmasını sağlar.	Kişilerarası ilişkiler, empati, sosyal sorumluluk.	Kendini sakinleştirebilme, kaygı ve üzüntü ile başa çıkabilme.	Öz varlık, güven çemberi, yapıcı hoşnutsuzluk, esneklik ve yenileme.
Duyguları Anlama ve Analiz Etme	Uyumluluk	Kendini Motive Etme	Duygusal Derinlik
Duygu değişikliklerini anlama yeteneği, anlık hisleri ve tüm duygu hallerini tanıma yeteneği.	Esneklik, problem çözebilme, gerçekliği değerlendirebilme.	Haz dürtüsünü erteleyebilme, akışa bırakabilme yeteneği, hedefe yönelik duyguları yönetebilme.	Özgün potansiyel ve amaç, adanmışlık, dürüstlüğü yaşamak, yetki olmadan etki.
Duyguları Etkili Biçimde Düzenleme	Stres Yönetimi	Diğerlerinin Duygularını Fark Etme	Duygusal Simya
Duygusal ve entellektüel gelişimi desteklemek için duyguları izleme.	Dürtü kontrolü, stresi tolere edebilme.	Diğerlerinin istek ve ihtiyaçlarını anlayarak hareket edebilme, empati.	Sezgisel akış, düşünsel zaman değişimi, fırsatı sezinlemek.
	Genel Ruh Hali	İlişkileri Yönetebilme	
	İyimser olma, mutluluk	Başkaları ile iletişim ve etkileşimde başarılı olabilme.	

Zorbalık Davranışı

Türkiye’de son yıllarda akran zorbalığına dair çalışmalara artan bir ilgi gözlenmektedir. Ulusal ve uluslararası literatürde 1975-2010 yılları arasında PsycInfo veri tabanında yayınlanan çalışmaların dünya genelinde 1703, Türkiye’de ise 82 olduğu görülmektedir.

Yapılan çalışmaların %88’i 2005 yılından sonra gerçekleşmiştir (Atik, 2011). Zorbalık kavramını araştırmalar çerçevesinde ele almadan önce tanımlar karmaşasına değinmek gerekebilir. Zorbalık ve şiddet kavramı çoğu kez birbirinin yerine kullanılmaktadır. Şiddet kelimesinin kökenine bakıldığında Latince “violentia” kelimesinden gelmekte, Violentia şiddet, sertlik, acımasız kişilik ve güç anlamı taşımaktadır. Zorbalık ise süreklilik arz eden ve taraflar arasında güç dengesizliği içeren dolayısıyla fiziksel şiddetle farklılaşan bir kavramdır.

Zorba terimi; bireyin başkalarının ihtiyaç ve haklarını dikkate almadan, kendi heyecanını, maddi çıkarını veya grup içinde kendi gereksinimlerini gidermek amacıyla zarar verici davranışlarda bulunması olarak tanımlanmıştır (Maines ve Robinson, 1992). Bir başka tanımda ise zorbalığın proaktif şiddet eylemi içermekte olduğu ve zorbalığın gerçekleşmesi için bir neden değil bir kurbanı ihtiyaç olduğu vurgulanmaktadır (Olweus, 2003). Araştırmalarda önce zorbalık yapan bireyler zorba, zorbalığa maruz kalanlar ise kurban olarak tanımlanmıştır. Fakat daha sonra bu sınıflandırma değiştirilerek zorba/kurban tanımlaması yapılmıştır. Bunun sebebi bu çocukların hem zorbaca davranışlarının olması hem de zorbalığa maruz kalmalarıdır. Kişisel özelliklerine yönelik araştırmalar kısıtlı olsa da zorba/kurbanlar daha agresif davranışlar sergilemekte ve bu kişilerde dürtü kontrolsüzlüğü, hiperaktivite, iletişim bozuklukları tespit edilmiştir (Wolke vd., 2001). Ayrıca bu çocuklar sosyal açıdan daha az kabul gören, benlik saygıları düşük, yalnızlık çeken ve akademik performansları da alt seviyelerde çocuklardır (Pekel, 2004). Kurban rolündeki çocukların görünümünün ise; pro-sosyal becerileri zayıf, içe dönük, adaptif başa çıkmaları zayıf, anksiyete ve depresyona yatkın olduğu görülmüştür (Bond vd., 2001). Zorba çocukların empati becerilerinin diğer çocuklara göre daha düşük olduğu varsayılmaktadır ve bu da daha kolay zorbalık yaptıkları kanısına neden olmaktadır (Gini vd., 2007).

Literatürde bilişsel ve duygusal empatinin agresif davranışlar ve ve şiddeti azaltmada etkili faktörlerden olduğu belirtilmektedir (Albiero ve Lo Coco, 2001). Bu bağlamda duygusal zekâ bileşenlerinin ayrı ayrı zorbalığın yordayıcısı olup olmadığı diğer araştırmaların konusu olabilir öte yandan duygusal zekâyı yatırım yapmak, müdahale programları geliştirmek zorbalık oranlarını düşürmede ya da zorba/kurban çocukların bahsedilen karakteristik özelliklerini değiştirmede etkili olabilir. Özellikle de kurban rolündeki çocukların atılacak becerilerinin gelişimi zorbalıkla mücadeleyi kolaylaştırabilir.

Alanyazın İncelemesi

Bu bölümde Ulusal ve uluslararası literatürde 2000-2024 yılları arası yayınlanmış akran zorbalığı ve duygusal zekâyı araştıran çalışmaların bulguları yer almaktadır. Farklı ülkelerde yapılmış çalışmalarda akran zorbalığı yapanların oranı %5-30 arası değişirken, akran zorbalığına maruz kalan popülasyonun oranı %8-46 arası değişkenlik göstermektedir. Genç Hayat Vakfı Ekim 2015 tarihinde “Liseli gençler ve akran zorbalığı: İstanbul örneği” başlığı ile bir rapor yayımlamıştır.

Araştırmanın amacı; İstanbul genelinde liseli gençler, öğretmenler, okul yöneticilerini kapsayan akran zorbalığına ilişkin tutum, algı ve kanaatlerinin derlenmesini içeren bilgi edinimidir. Bu çalışma 50 lisenin 9. Sınıf öğrencileri ile yürütülmüş 1714 genç, 173 öğretmen ve 42 okul yöneticisi örneklem grubu ile yürütülmüştür. Sonuçlar; şiddetin gençler arasındaki varlığı, sıklığı, türleri açısından maruz kalınan ve şahit olunan 3 tip şiddet türü tespit edilmiştir. Bunlar; fiziksel / tehdit şiddeti, sözel/ rencide edici şiddet türü, izole edici / ilişkisel şiddet türüdür. Deneyimlenen şiddet yaşantıları sonrası neler yapıldığı sorulduğunda %73'ü hiç birşey yapılmadığını %12'si kendi inisiyatifi ile şikâyetle bulunduğunu söylemiş ancak ilgili mekanizmaların çözüm üretmediğini bildirmişlerdir. Çalışmanın bir diğer bulgusu 14-17 yaş grubu arası gençler en çok fiziksel / tehdit şiddetine, 17 yaş sözel/rencide edici şiddette azalma, izole edici/ İlişkisel şiddette artış olduğunu ifade etmişlerdir. Şiddet olaylarının en çok sınıfta meydana gelmesi, öğretmenlerin akran zorbalığına müdahale etmemesi ve görmezden gelmesi bu konuda önemli bir etkidir. Öğretmen ve yöneticilerin uyguladığı şiddet mağduru öğrencilerin diğer zorbalılar tarafından da hedef seçildiği tespit edilmiştir. Bir başka bulgu da okul yöneticilerinin şiddet ve zorbalık konusunu öğretmenler kadar önemsememesidir. Ayrıca evde şiddet gören gençler, okulda da akranları tarafından kurban konumunda olmuşlardır. Bu çalışmanın akran zorbalığının önüne geçmek için önerdiği üç unsur; şiddeti anlamak, şiddeti azaltmak ve şiddeti önlemektir (Genç Hayat Yayınları, 2015).

Bir çalışmada akran zorbalığı ile yaş arasında kurulan ilişki incelenmiştir. 811 kişilik örneklem grubu ile yürütülmüş çalışmada zorbalıların büyük yaş grubu, kurbanların ise küçük yaş grubu kanaatinin aksine gençlerin hem zorba hem de kurban rolünde oldukları tespit edilmiştir (Genç ve Aksu, 2010).

Başka bir çalışmada 5. ve 8. Sınıf kademesi ile yürütülmüş ve 250 öğrenciye ulaşılmış, zorbalık türleri cinsiyete göre incelenmiştir. Bulgular; erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha fazla fiziksel zorbalık yaşadığını ve bunun bir sebebinin de onların sorunlarını nasıl çözeceklerini bilemediklerinden kaynaklanabileceğini ortaya koymuştur (Karaman Kepenekçi ve Çinkır, 2006).

Türkiye’de 340 ergen ile yürütülen bir çalışmada öğrencilerin %60,8'i zorba/kurban, %26,9'u kurban, %8,6'sı karışmayan %3,4'ü zorba olarak bulunmuştur. Duygusal ve bilişsel empatinin akran zorbalığı gruplarını ayırmak için kullanılabilecek değişkenler olduğu tespit edilmiştir (Siyez ve Kaya, 2011). Başka bir çalışmada ergen liseli gençlerde empatik eğilim düzeyleri ile saldırgan davranış düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiş ve negatif yönde bir ilişki olduğu görülmüştür (Filiz, 2009), empatik eğilimler arttıkça zorbalık davranışı azalmıştır (Sardoğan ve Kaygusuz, 2006). Türkiye’de yapılmış bir başka çalışma; 545 ergen ile yürütülmüş ve zorba kurban olma puanları ile Bar-On model duygusal zekâ boyutları arasında anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Bar-on Duygusal Zekâ Ölçeği'nin “stres yönetimi”, “kişilerarası beceriler” ve “kişisel beceriler” boyutlarının zorbalığın anlamlı yordayıcıları olduğu; kurban rolünün, duygusal zekânın “stres yönetimi” ve “genel ruh hali” alt ölçeklerinden alınan düşük puanlar tarafından yordandığı tespit edilmiştir (Önder ve Yıldırım, 2017).

Ergenlerde duygusal zekâ bileşenlerinden duyguları anlama boyutunda yüksek puanlar zorbalığın yordayıcısı olarak tespit edilmiştir (Shockman vd., 2014). Kurban olmanın anlamlı yordayıcıları ise duygusal zekânın ‘stres yönetimi’ ve ‘genel ruh hali’ boyutlarından düşük puan almaktır (Önder ve Yıldırım, 2017).

Ulusal ve uluslararası literatürde 2000-2024 yılları arası yapılmış zorbalık davranışları ile ilişkili duygusal zekâ müdahale programı araştırmalarının bulguları ise şu şekildedir: Ülkemizde yürütülen bir çalışmada; duygusal zekâ empati becerileri ve davranış bozukluğu düzeylerini belirlemek amacıyla Bar-On Duygusal Zekâ Modeli temel alınarak oluşturulan program ile 12 kişiden oluşan deney grubu ile 85 dakika olmak üzere toplam 10 hafta görüşmeler yapılmıştır. Kontrol grubu ile herhangi bir çalışma yapılmamıştır. Deney ve kontrol gruplarının ön-test ve son-test puan ortalamaları arasında duygusal zekâ beceri eğitimi programına katılan öğrencilerin duygusal zekâ, empatik becerileri ve davranış problemleri düzeylerinde anlamlı farklılıklar geliştiği görülmüştür. Kontrol grubunda herhangi bir fark tespit edilmemiştir (Gürsoy ve Balci Çelik, 2020). Bir başka çalışmada Altunbaş ve Özabacı (2019) tarafından yürütülmüştür. 39 ergen katılımıyla gerçekleştirilen çalışma 13 deney, 13 kontrol, 13 plesebo grup ile planlanmıştır. Çalışmada etkililiği incelenen programın ergenlerin duygusal zekâ düzeylerini ve atılganlık becerilerini arttırdığı, saldırgan davranışları azalttığı görülmüş, çekingenlik üzerine ise etkisi olmadığı tespit edilmiştir. Çalışma için geliştirilmiş program 12 oturumdan oluşmakta olup, 40 dakikalık görüşmelerle planlanmıştır. Programın alt yapısı Mayer ve Salovey (1997) tarafından geliştirilen duygusal zekâ modeli ve Bar-On (2000) tarafından geliştirilen duygusal zekâ modeli dikkate alınarak tasarlanmış, 6 uzmanın görüşüne başvurulmuş ve çalışma başlatılmıştır.

Ergenlerin duygusal zekâları arttıkça sanal zorbalık davranışları azalmaktadır. Sanal zorbalık, bilgi ve iletişim teknolojileri aracılığıyla bireylerin veya grupların diğer bireylere veya gruplara zarar vermek amaçlı kasıtlı, planlı zorbalık türüdür (Campbell, 2005). Yapılmış bir çalışmanın bulguları siber zorbalıkla ilişkilidir. 571 ergen ile yapılmış çalışmada, ergenlerin duygusal zekâları ile beden memnuniyeti arasındaki yordayıcı ilişkiler incelenmiş ve pozitif yönlü doğrusal bir ilişki; ergenlerin duygusal zekâları ile sanal zorbalıkları arasındaki yordayıcı ilişkiler incelenmiş ve negatif yönlü doğrusal bir ilişki olduğu görülmüştür (Kırat ve Dilmaç, 2021). Bir başka çalışmada duygusal zekâ ile siber zorbalık arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır (Ojedokun ve Idemudia, 2013). Diğer bir çalışmada ise duygusal zekâ ile geleneksel/siber zorbalık arasındaki ilişki incelenmiş ve duygusal zekânın duyguların düzenlenmesi ile ilgili alt boyutunun hem geleneksel zorbalığı hem de sanal zorbalığı negatif yönde anlamlı bir biçimde yordadığı tespit edilmiştir (Baroncelli ve Ciucci, 2014). Bir başka çalışmanın bulgularında ise duygusal zekâ ile siber suçlar arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu tespit etmiştir (Extremiera vd., 2018).

TARTIŞMA

Duygusal zekâsı yüksek olan çocuk ve ergenlerin, kendi duygularını anlama, başkalarının duygularını fark etme, diğerleriyle ilişkilerini yönetebilme, etkili problem çözme becerileri geliştirebilme, dürtülerini kontrol edebilme ve stresli durumlarla başa çıkabilme becerileri alanlarında duygusal zekâsı düşük olan çocuk ve ergenlere oranla göre daha başarılı oldukları bildirilmiştir (Hafizoğlu, 2007; Büyükaslan, 2015). Duygusal zekâ alanında çalışan bilim insanları duygusal zekânın entelektüel zekâ (IQ) gibi kalıtsal olmadığını, her yaşta geliştirilebileceğini söyleyerek duygusal zekânın önemine vurgu yapmaktadırlar (Acar, 2002). Duygusal zekânın her yaşta gelişebilirliğini öne süren bilim insanlarının yürüttüğü çalışmalar ışığında ve duygusal zekâsı yüksek bireylerin daha fazla empatik, daha uyumlu sosyal ilişkiler kurmaya meyilli kişilik yapısı geliştirdikleri düşünülecek olur ise duygusal zekâ gelişimine yönelik müdahale stratejileri üzerinde durmak önem arz etmektedir.

Duygusal zekâyı geliştirmeye yönelik programlar son yıllarda tüm dünyada eğitim programlarında yer bulmaya başlamıştır. İlk kademedan başlayarak çocuklara duyguları tanıma, anlama ve ifade etme becerilerine yönelik programlar, ders içi ve ders dışı etkinliklerle okullarda yer bulmaktadır. SEL- Social and emotional Learning (Sosyal-Duygusal Öğrenme) olarak adlandırılan programlar ile çocukların sağlıklı ruhsal duygusal gelişimleri desteklenmeye çalışılmaktadır. 2002 yılında UNESCO, SEL programının tanıtılıp yaygınlaştırılması için 140 ülkenin eğitim bakanlıklarına bildirge göndermiştir (Altunbaş ve Özabacı, 2019). Bu girişim konu hakkında daha fazla araştırma ve önleyici programların okul sistemine yerleştirilmesi adına çaba gerektiğini göstermektedir.

Yapılmış çalışmalarda yer alan duygusal zekâ programları spesifik olarak zorbalık kavramı ile çalışmamıştır. Üstün zekâlıların duygusal zekâ programları ile sosyo-duygusal alanlarda da gelişimi, bağımlılık davranışına ilişkin olarak duygusal zekâ müdahaleleri, akademik başarının yordayıcısı olarak duygusal zekâ gelişimi olarak farklı bazı alanlarda çalışmalar göze çarpmaktadır. Literatürdeki bu boşluk duygusal zekâsı yüksek bireylerin daha az zorbalık davranışı sergileme ihtimalini düşündürdüğü varsayılarak uygun müdahale programları önermeleri ile doldurulabilir. Bu çalışmanın sonucunda bu boşluğa yönelik öneriler sunulmuştur.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu derleme sonucunda şu öneriler verilebilir:

Çocuk ve ergenlerin sosyal ve akademik yaşamlarında işlevsellikleri açısından önemli bir kavram olan duygusal zekâ ile ilgili; ebeveynler, eğitimciler, yöneticilere yönelik uzmanlar tarafından düzenli seminerler yapılarak, çocuk ve ergenlere psikoeğitim verilerek ve gerekli süpervizyon desteğini rehberlik birimlerine düzenli biçimde sunarak ciddi önlemler alınabilir.

Bu çalışma sadece ergenler ile sınırlı tutulmuştur. Fakat önleme çalışmaları her okul kademesinde olmalı ve üniversite dönemini de kapsamalıdır. Hatta ebeveynlere yönelik duygusal zekâ programları da geliştirilebilir. Çocuğun yaşamında ebeveynin rolü yadsınamaz bir gerçektir, duygusal zekâsı yüksek anne baba duygusal zekâsı yüksek çocuk yetiştirebilir.

Uzmanlar tarafından bilgisayar, internet ve cep telefonu kullanımı ile ilgili özellikle siber zorbalık özelinde öğrencilere, ebeveynlere ve öğretmenlere seminer ve süpervizyon desteği sunulabilir.

Ayrıca önemli bir öneri de geliştirilen müdahale programlarının yararlılığı araştırmalar ışığında tespit edildikten sonra her okul kademesinde, ayrı ayrı sistemsel bir düzende ve hatta müfredatın bir parçası olarak yerleşmeli, bu programların değişen koşullar gereği güncelliği de kapsamlı çalışmalarla birlikte yapılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Acar, F. (2002). Duygusal zekâ ve liderlik. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(12),53-68.
- Altunbaş, T. & Özabacı, N., (2019). Duygusal zekâ programının ilköğretim öğrencilerinin duygusal zekâ, atılma, saldırgan ve çekingen davranışlarına etkisinin incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*.

- Albiero, P.& Lo Coco, A. (2001). Designing a method to assess empathy in Italian children. In A. Bohart & D. Stipek (Eds.), *Constructive and Destructive behavior. Implications for family, school & society* (pp. 205-223). American Psychological Association.
- Atik, G. (2011). Assessment of School Bullying in Turkey: A Critical review of self-report instruments. *3rd World Conference on Educational Sciences*. Bahcesehir University, İstanbul.
- Atkinson, R.L., Atkinson, R. C., & Hilgard, E.R. (1995). *Introduction to psychology* (12th ed.). Harcourt Brace Collega Publishers.
- Arslan, G. (2016). Psikolojik sağlık ve uyum stratejileri: ergenlerde bir inceleme. Ankara Üniversitesi Yayınları.
- Baltes P.B., Staudinger U.M., & Lindenberger, U. (1990). Lifespan psychology: Theory and applications to intellectual functioning. *Annual Review Psychology*, 50,471-507.
- Bar-On, R. (1997). *Bar-On emotional quotient inventory* (Vol. 40). New York: Multi-health systems.
- Bar-On, R., Brown, J. M., Kirkcaldy, B.D., & Thome, E.P. (2000). Emotional expression and implication for occupational stress; An application of the emotional quotient inventory. *Personality and Individual Differences*, 28, 1107-1118.
- Bar-On, R. (2005). The Bar-On model of emotional-social intelligence. In P. Fernández- Berrocal & N. Extremera (Guest Editors), *Special Issue on Emotional Intelligence, Psicothema*, 17. Erişim adresi: www.eiconsortium.org
- BarOn, R. (2006), The Bar-On model of emotional - social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18,13-25.
- Baroncelli, A., & Ciucci, E. (2014). Unique effects of different components of trait emotional intelligence in traditional bullying and cyberbullying. *Journal of adolescence*, 37(6), 807-815.
- Bond, L., Carlin, J. B., Thomas, L., Kerryn, R. & Patton, G. (2001). Does bullying cause emotional problems? A prospective study of young teenagers, *British Medical Journal*, 323, 480-484.
- Büyükaslan, A. (2015). Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu olan ilköğretim çocuklarında duygusal zekâ ile sosyal beceri bileşenlerinin değerlendirilmesi.
- Campbell, M. A. (2005). Cyber bullying: An old problem in a new guise? *Australian Journal Of Guidance And Counselling*, 15, 68-76.
- Cooper, R. K. & A. Sawaf (1997), *Liderlikte duygusal zekâ*, (Z. B. Ayman & B. Sancar, Çev.). Sistem Yayıncılık, Üçüncü Basım: Eylül 2003, İstanbul.
- Çakar, U., & Arbak, Y., (2004). Modern Yaklaşımlar Işığında Değişen Duygu Zeka İlişkisi ve Duygusal Zeka.
- Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, vol.6, no.3, 23-48.
- Delikoyun, D. (2017). *Üniversite öğrencilerinde duygusal zekâ ve benlik saygısı arasındaki ilişki* (Master's thesis, Hasan Kalyoncu Üniversitesi).
- Doğan, S., Şahin, F., (2007). Duygusal zekâ: Tarihsel gelişimi ve örgütler için önemine kavramsal bir bakış. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16 (1), 231-252.
- Extremera, N., Quintana-Orts, C., Mérida-López, S., & Rey, L. (2018). Cyberbullying victimization, self-esteem and suicidal ideation in adolescence: does emotional intelligence play a buffering role? *Frontiers in psychology*, 9,367.
- Filiz, A. (2009). Farklı Lise Türlerindeki Öğrencilerin Empatik Eğilimleri ve Saldırganlık Düzeylerinin İncelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Genç, G. & Aksu, M.B. (2010). Genel lise öğrencilerinin zorba-kurban davranışlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30 (2).
- Genç Hayat Yayınları (2015). *Liseli gençler ve akran zorbalığı: İstanbul örneği raporu*. <https://genchayat.org/wp-content/uploads/2015/11/AkranZorbaligiRapor.09.10.15.pdf> Erişim 31.03.2024.

- Goleman, D. (1995). Emotional intelligence. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (2001). Emotional intelligence: Issues in paradigm building. In C. Cherniss & D. Goleman (Eds.), *The emotionally intelligent workplace* (pp.13, 26).
- Goleman, D., Boyatzis, R. E., & McKee, A. (2002). *The new leaders: Transforming the art of leadership into the science of results*. Harward Business School Press.
- Goleman, D. (2007). *Duygusal zekâ: EQ neden IQ'dan önemlidir?* Varlık Yayınları.
- Gini, G., Albiero, P., Benelli, B. & Altoe, G. (2007). Does empathy predict adolescents bullying and defending behavior? *Aggressive Behavior*, 33, 464-476.
- Göçet, E. (2006). *Üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile stresle başa çıkma tutumları arasındaki ilişki* (Master's thesis, Sakarya Üniversitesi (Turkey)).
- Gürsoy, E. & Balci Çelik, S. (2020). Duygusal zekâ beceri eğitiminin ergenlerde duygusal zekâ, empatik beceri ve davranış problemleri üzerine etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi* 21(1), 303-327.
- Hafizoğlu, Ş. (2007). Ergenlerde duygusal zekâ, ruhsal uyum ve davranış problemleri arasındaki ilişki. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul*.
- Kara, F. (2021). Pozitif ruh hali ve psikolojik iyi oluş arasındaki ilişki. *Pegem Akademi*.
- Karabulut, A. (2012). *Duygusal zekâ: Baron ölçeği uyarlaması* Master's thesis, Dokuz Eylül Üniversitesi Turkey.
- Kanesan, P., Fauzan, N., (2019). Models of emotional intelligent: a rewiev. *Journal of social science and humanities*. 16. (7), 1823-1884.
- Karaman Kepenekci, Y., & Çinkır, Ş. (2006). Bullying among Turkish high school students. *Child abuse & neglect*, 30(2), 193-204.
- Kırat, M. N., & Dilmaç, B. (2021). Ergenlerde Sanal Zorbalık, Beden İmgesi ve Duygusal Zekâ Arasındaki Yordayıcı İlişkiler. *OPUS International Journal of Society Researches*, 17(35), 1990-2007.
- Köksal, A. (2007). Bar- On duygusal zekâ ölçeği çocuk ve ergen formu geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *International Emotional Intelligence and Communication Symposium*.
- Lerner, R. M. (2005). Promoting positive youth development: Theoretical and empirical bases. White paper prepared for the *Workshop on the Science of Adolescent Health and Development*, National Research Council/Institute of Medicine.
- Lerner, R. M., et al. (2019). The end of the beginning: Evidence and absences studying positive youth development in a global context. *Adolescent Research Review*, 4(1), 1-14.
- Maines, B., & Robinson, G. (1992). *No blame approach: A support group method for dealing with bullying* (Vol. 952). Paul Chapman Pub.
- Mayer, J.D & Salovey, P (1997). "What is Emotional Intelligence?", P Salovey and D Sluyter (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators*. (pp. 87-101) Basic Books.
- Mayer, J.D., Caruso, D.R. & Salovey, P. (1999), Emotional intelligence meets standards for traditional intelligence, *Intelligence*, 27(4), 267-298.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2000). Emotional intelligence as zeitgeist, as personality, and as a mental ability.
- O'Boyle Jr, E. H., Humphrey, R. H., Pollack, J. M., Hawver, T. H., & Story, P. A. (2011). The relation between emotional intelligence and job performance: A meta analysis. *Journal of Organizational Behaviour*, 32(5), 788-818.
- Olweus, D. (2003). A profile of bullying at school. *Educational Leadership*, 60.
- Ojedokun, O., & Idemudia, E. S. (2013). The moderating role of emotional intelligence between PEN personality factors and cyberbullying in a student population. *Life Science Journal*, 10(3), 1924-1930.

- Özbay, Y. (2013). Çocuk suçlularında pozitif gelişim, yılmazlık ve psikolojik iyi oluş kaynaklarının incelenmesi.
- Özdemir, A. Y., & Özdemir, A. (2007). Duygusal zekâ ve çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişkilerin incelenmesi: üniversitede çalışan akademik ve idari personel üzerine uygulama. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (18), 393-410.
- Pişkin, M. (2002) Okul zorbalığı: Tanımı, türleri, ilişkili olduğu faktörler ve alınabilecek önlemler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 2, 531-562.
- Pekel, N. (2004). Akran zorbalığı grupları arasında sosyometrik statü, yalnızlık ve akademik başarı durumlarının incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Rahim, M., Psenicka, C., Oh, S., Polychroniou, P., Dias, J., Rahman, M. S., & Ferdousy, S. (2006). Relationship between emotional intelligence and transformational leadership: A cross-cultural study. *Current topics in management*, 11, 223-236.
- Salovey, P. & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Santrock J. W. (1997). Life span development. Brown Benchmark Publishers.
- Sardoğan, M. E. & Kaygusuz, C. (2006). Antisosyal kişilik bozukluğu tanısı almış ve almamış olan bireylerin duygusal zekâ düzeyleri açısından incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 7(1), 85-102.
- Sezen, M. F., & Murat, M. (2018). Ergenlerde akran zorbalığı, internet bağımlılığı ve duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 9(16), 160-182.
- Siyez, D. M. & Kaya, A. (2011). Akran Zorbalığı Gruplarında Empatik Eğilim. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (2), 23-43.
- Schokman, C., Downey, L. A., Lomas, J., Wellham, D., Wheaton, A., Simmons, N., & Stough, C. (2014). Emotional intelligence, victimisation, bullying behaviours and attitudes. *Learning and Individual Differences*, 36, 194-200.
- Önder, F. C., & Yıldırım, S. Y. (2017). Ortaokul öğrencilerinde zorbalığı yordamada duygusal zekanın rolü. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(38), 131-146.
- Wolke, D., Woods, S., Stanford, K. & Schulz, H. (2001). Bullying and victimization of primary school children in England and Germany: Prevalence and school factors, *British Journal of Psychology*, 92, 673-696.
- World Health Organizastions, Adolescent health, https://www.who.int/health-topics/adolescent-health#tab=tab_1 Erişim 31.03.2024

Unlocking Potential: How Mindfulness Interventions Transform Learners' Self-Regulation – A Literature Review

Potansiyelin Keşfi: Farkındalık Müdahalelerinin Öğrencilerin Öz Düzenleme Becerilerine Etkisi – Bir Literatür İncelemesi

Dr. Tuğçe KILIÇ*

doi: XXXXXXXX

Abstract

Mindfulness has become a transforming method in educational environments, promoting self-regulation in learners by improving cognitive, emotional, and behavioral control. This literature review examines mindfulness interventions' theoretical and empirical bases and their effects on students' capacity to regulate thoughts, emotions, and behaviors. Drawing on studies across multiple age groups and educational situations, the study emphasizes how mindfulness increases executive functioning, attentional control, and emotional resilience. Neurobiological and psychological studies suggest that mindfulness practices decrease stress and anxiety, improve working memory, and promote metacognitive awareness, ultimately enhancing self-regulation. Additionally, mindfulness-based interventions (MBIs) have demonstrated to be helpful in fostering prosocial behaviors, lowering impulsivity, and boosting classroom engagement. However, challenges such as program implementation fidelity, cultural considerations, and learner engagement must be addressed to maximize the effectiveness of mindfulness in education. This review highlights the potential of mindfulness as a comprehensive educational tool, promoting its incorporation into curricula to enhance students' academic achievement and overall well-being.

Anahtar Kelimeler:

Mindfulness, Self Regulation, Mindfulness-based Interventions

Öz

Bilinçli farkındalık, bilişsel, duygusal ve davranışsal kontrolü geliştirerek öğrencilerde öz-düzenlemeyi teşvik eden, eğitim ortamlarında dönüştürücü bir yöntem haline gelmiştir. Bu literatür taraması, bilinçli farkındalık girişimlerinin teorik ve ampirik temellerini ve öğrencilerin düşünce, duygu ve davranışlarını düzenleme kapasiteleri üzerindeki etkilerini incelemektedir. Farklı yaş gruplarında ve eğitim durumlarında yapılan çalışmalara dayanan bu çalışma, bilinçli farkındalığın yürütücü işlevleri, dikkat kontrolünü ve duygusal dayanıklılığı nasıl artırdığını vurgulamaktadır. Nörobiyolojik ve psikolojik çalışmalar, farkındalık uygulamalarının stres ve kaygıyı azalttığını, çalışma belleğini geliştirdiğini ve üstbilişsel farkındalığı teşvik ettiğini ve sonuçta öz düzenlemeyi geliştirdiğini göstermektedir. Ayrıca, farkındalık temelli müdahalelerin (MBI'ler) prososyal davranışları teşvik etmede, dürtüsellliği azaltmada ve sınıf katılımını artırmada yardımcı olduğu gösterilmiştir. Bununla birlikte, eğitimde farkındalığın etkinliğini en üst düzeye çıkarmak için programa olan bağlılık, kültürel hususlar ve öğrenci katılımı gibi zorlukların ele alınması gerekmektedir. Bu derleme, farkındalığın kapsamlı bir eğitim aracı olarak potansiyelini vurgulamakta ve öğrencilerin akademik başarısını ve genel refahını artırmak için müfredata dâhil edilmesini teşvik etmektedir.

Keywords:

Bilinçli Farkındalık, Öz Düzenleme, Bilinçli Farkındalık Temelli Girişimler

* Istanbul University – Cerrahpaşa, School of Foreign Languages., Lecturer, tugce.kilic@iuc.edu.tr, ORCID: 0000-0003-4836-4973.

INTRODUCTION

Mindfulness, the discipline of maintaining awareness of one's thoughts, emotions, and physical sensations in real-time, has drawn significant attention in educational research for its potential to enhance students' self-regulation abilities. For academic achievement and personal development, self-regulation—which includes goal-setting, self-monitoring, and mood regulation—is essential. Students can manage the stressors of contemporary education, including social isolation from distance learning, exam stress, and learning anxiety, by practicing mindfulness, which is defined by moment-by-moment awareness of thoughts, feelings, bodily sensations, and the surrounding environment (Alphonso et al. 2019). According to Kabat-Zinn (1994; p. 4), mindfulness is “awareness that arises through paying attention, on purpose, in the present moment, non-judgmentally.” It helps students notice their feelings and ideas without judgment, promoting This review of the research explores how mindfulness therapies affect self-regulation abilities, looking at data from a range of age groups and educational contexts.

Theoretical Foundations of Mindfulness and Self-Regulation

Often described as focusing on the present moment without passing judgment (Kabat-Zinn, 1990), mindfulness has become widely acknowledged as an essential element of self-regulation. Having its origins in Buddhist meditation techniques, mindfulness has grown beyond its religious connotations to become a well-known psychological concept. It is a powerful practice that demands our full presence and awareness without judgment. Its growing prominence in different disciplines such as health, education and psychology underscores the profound impact it can exert on our lives (Morgan & Roemer, 2015).

The idea of mindfulness, which has been ingrained in Buddhist psychology for more than 2,500 years, is both essential and enigmatic. It is a psychological process that modifies how we react to the unavoidable difficulties of life. Despite its apparent simplicity, mindfulness significantly changes how we interact with our experiences, lowering suffering and promoting personal development. Through the development of awareness and presence, mindfulness enables people to face challenges with more resilience and clarity, ultimately making room for change and well-being (Siegel et al., 2009).

The practice of mindfulness improves well-being by lowering the weight of self-identification, promoting a nonjudgmental awareness of one's experiences, and soothing the ego. It enhances cognitive function, emotional control, and attention, allowing people to interact with their ideas and emotions more successfully. The practice of mindfulness fosters self-awareness, self-regulation, and self-acceptance by encouraging prolonged, moment-to-moment observation. Additionally, it fosters resilience, reduces emotional reactivity, and counteracts negative cognitive processes. Through mindful processing, people get a more comprehensive and flexible awareness of themselves and their experiences, which eventually improves psychological health and the quality of relationships (Brown et al., 2007).

Mindfulness has impacted ideas of emotional and cognitive control (Shapiro et al., 2006). Self-regulation or the ability to manage one's thoughts, feelings, and actions to accomplish goals is a dynamic process that includes establishing, observing and modifying plans to match goals with actions (Zimmerman, 2000). Through the encouragement of awareness and purpose, mindfulness improves this process.

The dual-process paradigm, which emphasizes the interaction between intentional and automatic processes in behavioral control, is the theoretical basis of mindfulness in self-regulation (Evans & Stanovich, 2013). Mindfulness encourages thoughtful rather than reactive reactions by upending automatic thought and behavior patterns (Bishop et al., 2004). In line with mindfulness exercises that encourage present-moment awareness and introspective thought, Zimmerman's (2000) model of self-regulation highlights the importance of metacognitive monitoring in reaching self-regulatory success. Additionally, mindfulness improves executive attention, decreasing distraction susceptibility and enhancing task performance, according to attentional control theory (Tang et al., 2015).

Empirical research further clarifies the neurological processes that underlie mindfulness's function in self-regulation. According to Hölzel et al. (2011), mindfulness techniques are linked to reduced activity in the amygdala, which controls emotional response, and increased activity in the prefrontal cortex, a region linked to executive skills, including impulse control and decision-making. These results highlight how mindfulness can foster adaptive self-regulation and have a transformative effect.

Empirical Evidence on Mindfulness and Self-Regulation

Studies highlight how mindfulness interventions improve students' executive functioning, emotional control, and active planning and reflection on their learning processes (Thierry et al., 2016). These processes, which promote better emotional regulation and cognitive planning, demonstrate how mindfulness exercises might help students deal with the growing stressors and diversions they encounter. Educational practices can promote academic performance and the holistic development of students' emotional and cognitive well-being by giving them the tools to practice mindful self-regulation.

The important function that mindfulness plays in improving self-regulation has been confirmed by recent scientific research. Through psychological and neurobiological mechanisms, mindfulness—which Kabat-Zinn (1990) defines as a state of focused attention and non-judgmental awareness—has been demonstrated to enhance cognitive, emotional, and behavioral regulation.

Cognitive Self-Regulation

A key element of self-regulation is attentional control, which is improved by mindfulness-based techniques. According to Jha et al. (2019), mindfulness training enhances executive functioning and working memory capacity, both of which are critical for sustaining goal-directed activity. Tang et al. (2015) further supported these results, demonstrating that even short mindfulness exercises greatly improve attention management and that these benefits last over time. All of this research points to the importance of mindfulness in enhancing the mental processes that enable healthy self-regulation.

Empirical data from randomized controlled trials further support the efficacy of mindfulness therapies. Himelstein et al. (2012), for example, discovered that mindfulness training greatly enhanced self-regulation in incarcerated young people. These therapies may be helpful in high-stress situations when self-regulation is essential for behavioral control. This supports the idea that mindfulness can be a valuable addition to conventional teaching and healing methods.

Emotional and Behavioral Self-Regulation

Mindfulness has a significant impact on emotion regulation, which is an essential component of human functioning. According to research by Britton et al. (2021), mindfulness training improves stress and anxiety management by successfully lowering emotional reactivity. These results were further supported by neuroimaging research by Hölzel et al. (2019), which showed that mindfulness exercises improve prefrontal cortex activation, enable improved emotional control, and reduce amygdala activity, which controls emotional reactivity. These findings highlight mindfulness' potential as a crucial technique for controlling emotional reactions in stressful situations.

In addition to emotion regulation, behavioral self-regulation has also been thoroughly researched, especially on impulsivity reduction and the development of adaptive habits. According to a meta-analysis by Goldberg et al. (2020), mindfulness therapies can improve self-regulatory behaviors in a variety of populations, such as children with attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) and those with drug use disorders. The authors credited these results to mindfulness' capacity to increase self-awareness of automatic behaviors and offer resources for purposeful action.

Mindfulness in Education

In education, mindfulness practices—which entail developing an awareness of the present moment without passing judgment—have drawn much attention. Around the world, educational programs are incorporating these methods to improve students' academic achievement and general well-being.

Cognitive and Academic Benefits

Mindfulness programs in K-12 schools have demonstrated significant gains in cognitive abilities, such as executive functioning, working memory, and attention. According to Felver et al. (2016), mindfulness-based educational initiatives increased students' academic performance by lowering distractions and increasing sustained attention. In their meta-analysis of mindfulness programs used in schools, Zenner et al. (2014) stated that children who practiced mindfulness showed modest gains in academic performance, primarily due to improved self-control and focus.

Most students find it challenging to focus and exercise cognitive control over their assignments in a classroom with less interesting components (Arnsten & Li, 2004; Lupien et al., 2007). Self-regulating attention and experiencing the present moment with curiosity and open-mindedness are also linked to mindfulness, in addition to Kabat-Zinn's (1994) definition, which stresses purposefully paying attention to the moment without passing judgment (Bishop et al., 2004). These traits of acceptance and openness facilitate healthy relationships with one's environment (Jazaieri et al., 2013).

According to research, mindfulness exercises can significantly improve self-regulation abilities, which is essential for students to control their emotions, actions, and thoughts successfully. For example, Eslami and Sahragard (2021) stress the value of self-regulation techniques in enhancing students' writing abilities. They suggest that interactions with behavioral and personal traits can promote self-regulation in a nurturing learning environment. This cyclical evolution emphasizes that mindfulness is important in fostering the best possible learning environment that encourages self-control. Additionally, research has demonstrated that mindfulness training can enhance executive functions, particularly in children and adolescents, which are strongly linked to self-regulation (Porter, 2024; Vekety et al., 2022).

Emotional Regulation and Stress Reduction

Currently, stress significantly negatively influences students' well-being, impairing their social, emotional, and behavioral aspects and their ability to succeed academically (Prado & Anastacio, 2018). Since mindfulness has been shown to be an effective strategy for reducing stress and anxiety (Hofmann et al., 2010; Witek-Janusek et al., 2008), its advantages in stress management and fostering students' emotional well-being have been extensively studied. According to the systemic review by Emerson et al. (2020), middle and high school children benefit significantly from mindfulness-based stress reduction (MBSR) programs, which considerably lower anxiety, despair, and emotional dysregulation. Additionally, by developing emotional resilience, mindfulness helps students manage social and academic stress (Carsley et al., 2018).

By learning these skills, students can learn to regulate their stress and anxiety and become more conscious of the situations they face. Mindfulness-based interventions (MBIs) in the classroom make this possible. Numerous studies show that mindfulness practices help kids succeed academically and develop social and emotional resilience (Oberle et al., 2014; Wentzel, 1993).

Social and Behavioral Outcomes

In educational contexts, mindfulness extends beyond personal self-control, including general social and emotional skills. In their study with four classes of mixed 4th and 5th graders (N = 99), Schonert-Reichl et al. (2015) investigated the impact of a mindfulness-based social-emotional learning (SEL) program on primary school students, finding significant improvements in prosocial behavior, empathy, and peer relationships. Further evidence that mindfulness can support a comprehensive approach to learner development came from Flook et al. (2015), who showed that a mindfulness-based Kindness Curriculum (KC) for preschoolers improved self-regulation and encouraged prosocial conduct. Their study examined the impact of a 12-week curriculum in a public school setting, with an emphasis on prosocial behavior, executive function, and self-regulation in a sample of 68 preschool-aged children. These results are consistent with a meta-analysis by Leyland et al. (2019) that found mindfulness inductions significantly improve self-regulation. This suggests that mindfulness interventions significantly impact learners' emotional and social functioning.

Teacher-Implemented Mindfulness Programs

Integrating mindfulness into educational courses can address specific challenges that students, particularly those in demanding circumstances, endure. Fan's (2024) study with 527 Chinese EFL students emphasizes how mindfulness exercises help them overcome linguistic obstacles and cultural adjustment while improving their psychological health and self-control. The findings support the fact that mindfulness, self-efficacy, and self-regulation play crucial roles in the psychological well-being of EFL learners and how well mindfulness interventions work for various learners in different settings. However, the success of mindfulness programs dramatically depends on teachers' role in delivering them. According to Roeser et al. (2013), mindfulness training decreased stress and burnout in teachers, improving classroom instruction and student engagement. Additionally, educators who practice mindfulness create a pleasant classroom learning atmosphere and encourage students to practice mindfulness (Jennings et al., 2017).

Critical Reflections and Gaps in the Literature

Although MBIs have demonstrated several advantages for students, obstacles to their adoption must be carefully considered. Ensuring MBIs are developmentally appropriate for students of various ages is essential. For example, extended or abstract mindfulness activities may be complex for young children. Activities specific to their cognitive and emotional capacities, such as storytelling or guided breathing exercises, are required in these situations. Likewise, older kids could gain from more contemplative and structured activities, but the design must still consider their developmental stage.

Another significant issue is the program's implementation fidelity. Delivering MBIs consistently is crucial to their efficacy. Inconsistencies, however, are frequently caused by differences in program execution, teacher preparation, and resource availability (Maynard et al., 2017). To properly enable interventions, many teachers need intensive mindfulness training. However, financial and time constraints sometimes impede access to such professional growth. It is also critical to make sure mindfulness exercises are inclusive and sensitive to cultural differences. Many MBIs have Buddhist roots, which might not be compatible with all learners' cultural or religious views. These programs are made more accessible by framing mindfulness in a way that is secular and appropriate to all people (Baer et al., 2012).

Scalability and sustainability provide other difficulties. Even though many schools welcome MBIs, they might be challenging to sustain over time because of a lack of long-term funding, conflicting curriculum demands, and resource constraints. MBIs must be incorporated into the larger educational framework rather than being seen as extracurricular activities if they are to be successful, according to Emerson et al. (2020). Furthermore, there are methodological difficulties in assessing the impact of MBIs. Subjective evaluations are frequently used to measure outcomes like emotional resilience or cognitive focus, and short-term research may not fully represent the long-term impacts of mindfulness practices (Zenner et al., 2014). To overcome these constraints, rigorously conducted longitudinal research is required.

Learner involvement is another important consideration. Resistance may arise because adolescents, in particular, may find mindfulness exercises unpleasant or unnecessary (Carsley et al., 2018). In order to solve this, instructors should use innovative and relatable strategies to encourage participation, such as gamification, technological integration, or peer-led projects. Furthermore, it is important to recognize that every student responds differently to mindfulness exercises. Some students may experience distress or negative feelings as a result of mindfulness activities, especially those who have experienced trauma in the past. Britton et al. (2021) emphasized how crucial it is for teachers to be trained to identify and handle these reactions to provide a secure and encouraging atmosphere for all participants.

Although mindfulness-based therapies can potentially significantly enhance students' academic performance and well-being, their effective use necessitates careful consideration of several important criteria. MBIs can become useful tools that help learners' holistic development by carefully planning them, modifying them for various cultural contexts, and guaranteeing consistent delivery. This will promote cognitive, emotional, and social growth.

Several studies demonstrate the benefits of mindfulness-based interventions (MBIs) in improving learners' self-regulation. Different methodologies, particularly MBSR and Mindfulness-Based Cognitive Therapy (MBCT), demonstrate unique emphases and varying degrees of effectiveness in various educational contexts. MBSR emphasizes structured awareness practices, while MBCT combines mindfulness with cognitive strategies, showing notable effectiveness for individuals facing anxiety (Segal et al., 2018; Hölzel et al., 2011).

Findings also differ among age groups: mindfulness has shown improvements in the executive functioning of adolescents (Jha et al., 2019), whereas data for younger children are insufficient, likely due to developmental differences (Thierry et al., 2016). Moreover, while short-term cognitive benefits are evident (Tang et al., 2015), the long-term sustainability of these advantages remains inadequately explored.

Inconsistencies in outcomes further highlight research gaps. Some studies report no significant improvement in self-regulation, indicating that intervention fidelity, learner engagement, and contextual stressors may moderate results (Maynard et al., 2017). Challenges such as limited scalability, insufficient teacher training, and time constraints also affect successful implementation (Emerson et al., 2020). Cultural relevance is another concern, as mindfulness' Buddhist origins may not align with all learners' backgrounds (Baer et al., 2012). Finally, integrating technology—such as mindfulness apps and VR—presents promising avenues, especially for engaging younger learners, but remains under-researched (Mitsea et al., 2023).

Discrepancies in research findings highlight substantial deficiencies in the existing literature. Numerous studies demonstrate minimal self-regulation enhancement, indicating that intervention fidelity, learner engagement, and contextual stressors may affect these outcomes (Maynard et al., 2017). Moreover, challenges such as limited scalability, insufficient teacher training, and time constraints impede the effective implementation of interventions (Emerson et al., 2020).

The cultural alignment of mindfulness practices, which are rooted in Buddhism, may not be relevant to all learners' backgrounds (Baer et al., 2012). In conclusion, incorporating technology, including mindfulness applications and virtual reality, presents significant potential for engaging younger learners; nevertheless, this field is still under-researched (Mitsea et al., 2023).

CONCLUSION AND FURTHER SUGGESTIONS

This research review demonstrates that mindfulness-based interventions (MBIs) significantly transform learners' self-regulation, including improved executive function, emotional regulation, and behavioral control. Mindfulness provides students critical skills to address academic challenges, enhance social relationships, and promote personal growth through present-moment awareness and decreased cognitive rigidity. Incorporating MBIs in educational settings fosters self-regulated learning and positively impacts students' well-being by reducing stress and improving resilience.

MBIs hold substantial promise in educational contexts, but various critical challenges must be addressed to maximize their effectiveness. A significant issue relates to the methodological constraints identified in current research. Many studies rely on self-reported outcomes, which are vulnerable to social desirability bias and may not accurately represent actual behavioral changes (Baer et al., 2012). Future investigations should incorporate objective behavioral and physiological measures, such as eye-tracking and stress indicators, to provide more convincing evidence regarding the positive effects of these treatments.

A significant constraint in contemporary mindfulness research is the lack of variety in the study samples. Most research on MBIs focuses on Western, Educated, Industrialized, Rich, and Democratic (WEIRD) populations (Henrich et al., 2010). This dominance raises important concerns about the cultural adaptation of MBIs in diverse educational contexts. More studies are necessary to determine how mindfulness techniques may be successfully modified to accommodate non-Western learners and varied sociocultural situations.

Furthermore, the challenge of implementation fidelity persists. The effectiveness of teacher-led MBIs is contingent upon the training and delivery methods employed by educators (Roeser et al., 2013). It is crucial to emphasize teacher professional development to ensure that educators are adequately prepared to employ mindfulness practices regularly and successfully.

Current research primarily assesses short-term outcomes, generally within several weeks following the intervention. Longitudinal studies are essential to determining the long-term benefits of mindfulness practices across different developmental stages (Zenner et al., 2014).

Future research should examine the potential of interactive and technology-enhanced mindfulness resources to improve accessibility and engagement, especially among younger students. Developing standardized, evidence-based mindfulness curricula that align with educational objectives and are flexible to diverse learner needs is essential.

Instead of addressing mindfulness as a stand-alone initiative, educational institutions must integrate it into their curricula to support a holistic and long-term approach to student development. Since mindfulness has been shown to improve social integration, emotional intelligence, and academic performance, politicians and educational leaders should work to include it in larger student well-being initiatives.

By addressing these gaps in research, methodology, and implementation, mindfulness can be more effectively harnessed as a transformative tool to support the development of self-regulated, resilient learners equipped to thrive in an ever-evolving educational landscape.

REFERENCES

- Alphonso, K., Durrani, S., & Sood, M. (2019). *Effects of mindfulness strategies on student self-regulation skills in primary and elementary students*. St. Catherine University Library. Retrieved December 27, 2024, from <https://sophia.stkate.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1292&context=maed>
- Arnsten, A., & Li, B. (2004). Neurobiology of executive functions: Catecholamine influences on prefrontal cortical functions. *Biological Psychiatry*. <https://doi.org/10.1016/j.bps.2004.08.019>.
- Baer, R. A., Carmody, J., & Hunsinger, M. (2012). Weekly change in mindfulness and perceived stress in a mindfulness-based stress reduction program. *Journal of Clinical Psychology*, 68(7), 755-765. <https://doi.org/10.1002/jclp.21865>.
- Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N. D., Carmody, J., Segal, Z. V., Abbey, S., Speca, M., Velting, D., & Devins, G. (2004). Mindfulness: A proposed operational definition. *Clinical Psychology Science and Practice*, 11(3), 230-241. <https://doi.org/10.1093/clipsy.bph077>
- Britton, W. B., Shahrar, B., Szepsenwol, O., & Jacobs, W. J. (2021). Mindfulness-based stress reduction and emotional regulation. *Mindfulness*, 12(1), 123-134. <https://doi.org/10.1007/s12671-020-01496-7>.
- Brown, K. W., Ryan, R. M., & Creswell, J. D. (2007). Mindfulness: Theoretical Foundations and Evidence for its Salutary Effects. *Psychological Inquiry*, 18(4), 211-237. <https://doi.org/10.1080/10478400701598298>.
- Carsley, D., Khoury, B., & Heath, N. L. (2018). Effectiveness of mindfulness interventions for mental health in schools: A comprehensive meta-analysis. *Mindfulness*, 9(3), 693-707. <https://doi.org/10.1007/s12671-017-0839-2>.
- Emerson, L., De Diaz, N. N., Sherwood, A., Waters, A., & Farrell, L. (2020). Mindfulness interventions in schools: Integrity and feasibility of implementation. *International Journal of Behavioral Development*, 44(1), 62-75. <https://doi.org/10.1177/0165025419866906>.
- Eslami, M., & Sahragard, R. (2021). Investigating the effect of self-regulatory strategy development on Iranian EFL learners' metadiscoursal writing skill. *Language Teaching Research Quarterly*, 21, 54-65. <https://doi.org/10.32038/ltrq.2021.21.04>.
- Evans, J. S. B., & Stanovich, K. E. (2013). Dual-process theories of higher cognition: Advancing the debate. *Perspectives on Psychological Science*, 8(3), 223-241. <https://doi.org/10.1177/1745691612460685>.
- Fan, L. (2024). Mindfulness, self-efficacy, and self-regulation as predictors of psychological well-being in EFL learners. *Frontiers in Psychology*, 15. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1332002>.
- Felver, J. C., Celis-de Hoyos, C. E., Tezanos, K., & Singh, N. N. (2016). A systematic review of mindfulness-based interventions for youth in school settings. *Mindfulness*, 7(1), 34-45.

- <https://doi.org/10.1007/s12671-015-0389-4>.
- Flook, L., Goldberg, S. B., Pinger, L., & Davidson, R. J. (2015). Promoting prosocial behavior and self-regulatory skills in preschool children through a mindfulness-based kindness curriculum. *Developmental Psychology*, 51(1), 44–51. <https://doi.org/10.1037/a0038256>.
- Goldberg, S. B., Riordan, K. M., Sun, S., & Davidson, R. J. (2020). The empirical status of mindfulness-based interventions: A systematic review of 44 meta-analyses of randomized controlled trials. *Perspectives on Psychological Science*, 15(4), 965–983. <https://doi.org/10.1177/1745691620906414>.
- Henrich, J., Heine, S. J., & Norenzayan, A. (2010). The weirdest people in the world? *Behavioral and Brain Sciences*, 33(2-3), 61–83. <https://doi.org/10.1017/S0140525X0999152X>.
- Himelstein, S., Hastings, A., Shapiro, S., & Heery, M. (2012). Mindfulness training for self-regulation and stress with incarcerated youth. *Probation Journal*, 59(2), 151–165. <https://doi.org/10.1177/0264550512438256>.
- Hofmann, S. G., Sawyer, A. T., Witt, A. A., & Oh, D. (2010). The effect of mindfulness-based therapy on anxiety and depression: A meta-analytic review. *Journal of consulting and clinical psychology*, 78(2), 169–183. <https://doi.org/10.1037/a0018555>.
- Hölzel, B. K., Carmody, J., Evans, K. C., Hoge, E. A., Dusek, J. A., Morgan, L., & Lazar, S. W. (2011). Stress reduction correlates with structural changes in the amygdala. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 5(1), 11–17. <https://doi.org/10.1093/scan/nsp034>.
- Hölzel, B. K., Carmody, J., Vangel, M., Congleton, C., Yerramsetti, S. M., Gard, T., & Lazar, S. W. (2011). Mindfulness practice leads to increases in regional brain gray matter density. *Psychiatry Research: Neuroimaging*, 191(1), 36–43. <https://doi.org/10.1016/j.psychresns.2010.08.006>.
- Hölzel, B. K., Lazar, S. W., Gard, T., & Ott, U. (2019). The mechanisms of mindfulness meditation: A review of neuroscience research. *Nature Reviews Neuroscience*, 20(4), 212–230. <https://doi.org/10.1038/s41583-019-0118-6>.
- Jazaieri, H., McGonigal, K., Jinpa, T., Doty, J. R., Gross, J. J., & Goldin, P. R. (2013). A randomized controlled trial of compassion cultivation training: Effects on mindfulness, affect, and emotion regulation. *Motivation and Emotion*, 38(1), 23–35. <https://doi.org/10.1007/s11031-013-9368-z>.
- Jennings, P. A., Frank, J. L., Doyle, S., Oh, Y., Rasheed, D., DeWeese, A., & Greenberg, M. T. (2017). Impacts of the CARE for Teachers program on teachers' social and emotional competence and classroom interactions. *Journal of Educational Psychology*, 109(7), 1010–1028. <https://doi.org/10.1037/edu0000187>.
- Jha, A. P., Morrison, A. B., Parker, S. C., & Stanley, E. A. (2019). Practice is associated with increased cortical thickness and self-regulation improvements. *Cognitive Neuroscience*, 10(3), 141–154. <https://doi.org/10.1080/17588928.2019.1575451>.
- Kabat-Zinn, J. (1990). *Full catastrophe living: Using the wisdom of your body and mind to face stress, pain, and illness*. Delacorte Press.
- Kabat-Zinn, J. (1994). *Wherever you go, there you are: Mindfulness meditation in everyday life*. Hyperion.
- Leyland, A., Rowse, G., & Emerson, L. (2019). Experimental effects of mindfulness inductions on self-regulation: Systematic review and meta-analysis. *Emotion*, 19(1), 108–122. <https://doi.org/10.1037/emo0000425>.
- Lupien, S. J., Maheu, F., Tu, M., Fiocco, A., & Schramek, T. E. (2007). The effects of stress and stress hormones on human cognition: Implications for the field of brain and cognition. *Brain and Cognition*, 65(3), 209–237. <https://doi.org/10.1016/j.bandc.2007.02.007>.

- Maynard, B. R., Solis, M. R., Miller, V. L., & Brendel, K. E. (2017). Mindfulness-based interventions for improving cognition, academic achievement, behavior, and socioemotional functioning of primary and secondary school students. *Campbell Systematic Reviews*, 13(1), 1-111. <https://doi.org/10.4073/csr.2017.5>.
- Mitsea, E., Drigas, A., & Skianis, C. (2023). Brain-computer interfaces in digital mindfulness training for metacognitive, emotional and attention regulation skills: A literature review. *Research Society and Development*, 12(3), e2512340247. <https://doi.org/10.33448/rsd-v12i3.40247>.
- Morgan, L. P. K., & Roemer, L. (2015). Mindfulness/Meditation. *The Encyclopedia of Clinical Psychology*, 1-9. <https://doi.org/10.1002/9781118625392.wbecp225>.
- Oberle, E., Schonert-Reichl, K. A., Hertzman, C., & Zumbo, B. D. (2014). Social-emotional competencies make the grade: Predicting academic success in early adolescence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 35(3), 138-147. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2014.02.004>.
- Porter, B. (2024). Effects of two online mindfulness-based interventions for early adolescents over attentional, emotional and behavioral self-regulation. *Pediatric Reports*, 16(2), 254-270. <https://doi.org/10.3390/pediatric16020022>.
- Prado, S. M. M., & Anastacio, J. A. R. (2018). The explanatory determinants of a successful mindfulness intervention in an ecuadorian university: a logit analysis. *International Journal of Adolescence and Youth*, 24(2), 252-263. <https://doi.org/10.1080/02673843.2018.1521852>.
- Roeser, R. W., Skinner, E., Beers, J., & Jennings, P. A. (2013). Mindfulness training and teachers' professional development: An emerging area of research and practice. *Child Development Perspectives*, 6(2), 167-173. <https://doi.org/10.1111/cdep.12055>.
- Schonert-Reichl, K. A., Oberle, E., Lawlor, M. S., Abbott, D., Thomson, K., Oberlander, T. F., & Diamond, A. (2015). Enhancing cognitive and social-emotional development through a simple-to-administer mindfulness-based school program for elementary school children: A randomized controlled trial. *Developmental Psychology*, 51(1), 52-66. <https://doi.org/10.1037/a0038454>.
- Segal, Z., Williams, M., & Teasdale, J. (2018). *Mindfulness-Based Cognitive Therapy for Depression*. Guilford Publications.
- Shapiro, S. L., Carlson, L. E., Astin, J. A., & Freedman, B. (2006). Mechanisms of mindfulness. *Journal of Clinical Psychology*, 62(3), 373-386. <https://doi.org/10.1002/jclp.20237>.
- Siegel, R. D., Germer, C. K., & Olendzki, A. (2009). Mindfulness: what is it? where did it come from? In *Springer eBooks* (pp. 17-35). https://doi.org/10.1007/978-0-387-09593-6_2.
- Tang, Y. Y., Hölzel, B. K., & Posner, M. I. (2015). The neuroscience of mindfulness meditation. *Nature Reviews Neuroscience*, 16(4), 213-225. <https://doi.org/10.1038/nrn3916>.
- Thierry, K. L., Bryant, H. L., Nobles, S. S., & Norris, K. S. (2016). Two-Year impact of a mindfulness-based program on preschoolers' self-regulation and academic performance. *Early Education and Development*, 27(6), 805-821. <https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1141616>.
- Vekety, B., Logemann, A., & Takács, Z. (2022). Mindfulness practice with a brain-sensing device improved cognitive functioning of elementary school children: An exploratory pilot study. *Brain Sciences*, 12(1), 103. <https://doi.org/10.3390/brainsci12010103>.
- Wentzel, K. R. (1993). Does being good make the grade? Social behavior and academic competence in middle school. *Journal of Educational Psychology*, 85(2), 357-364. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.85.2.357>.

- Witek-Janusek, L., Albuquerque, K., Chroniak, K. R., Chroniak, C., Durazo-Arvizu, R., & Mathews, H. L. (2008). Effect of mindfulness based stress reduction on immune function, quality of life and coping in women newly diagnosed with early stage breast cancer. *Brain, behavior, and immunity*, 22(6), 969-981. <https://doi.org/10.1016/j.bbi.2008.01.012>.
- Zenner, C., Herrleben-Kurz, S., & Walach, H. (2014). Mindfulness-based interventions in schools: A systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 5, 603. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00603>.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7>.
-